أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية.

إعداد
محمد نواف عبد الله البلوي

المشرف
الأستاذ الدكتورة نسيمة داود

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

كانون ثاني، 2009

الجامعة الأردنية
التفويض

أنا الطالب محمد نواف عبد الله البلوي، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:.............
التاريخ: 31 / 12 /2008م

The University of Jordan
Authorization Form

I, Mohammad Nwaf Abdalla Al-Balawi, authorize the University of Jordan to supply copies of my dissertation to libraries, establishments or individuals on request.

Signature:
Date: 31 / 12 /2008 AD

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية). وأجيزت بتاريخ ٣١/ ١٢/ ٢٠٠٨ م

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيـــــــــــــع
الدكتورة نسيمة داود، مشرفاً أستاذ– أرشاد نفسي وتربوي.	....
الدكتور محمد عودة الريماوي ، عضو أستاذ في علم النفس.	....
الدكتور موسى عبد الخالق جبريل، عضو أستاذ مشارك في الصحة النفسية.	....
الدكتور محمود حسين عطا، عضو أستاذ في علم النفس (جامعة البتراء).	....

الإهـــــداء

إلى نبع المحبة والعطاء أبي وأمي.

إلى كنز أيامي الذين تحملوا معي المسؤولية والعناء
إلى من أرتفع بهم وأسمو
إخوتي

إلى رفيقة دربي
زوجتي الغالية.

إلى السند والعون أخواتي الحبيبات

إلى فلذات كبدي
كندا ومشاري

شكر وتقدير

قال تعالى((لئن شكرتم لأزيدنكم))

فنحمدك ربنا تعالى على نعمتك، فلك الفضل والمنة

يطيب لي بعد حمد الله رب العالمين، وقد شارفت هذه الدراسة على ختامها، أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان لأستاذتي الفاضلة الأستاذ الدكتورة نسيمة داود- المشرفة على هذه الأطروحة- على ما منحتني من وقت وجهد ونصح وإرشاد في سبيل إخراج هذا الجهد إلى حيز الوجود. فقد أخذت بيدي منذ البداية وقدمت لي الكثير من علمها، كما كان لمتابعتها وتوجيهاتها الحكيمة الأثر الأكبر في إثراء هذا العمل. كما أقدم شكري لأعضاء لجنة المناقشة الكرام الأستاذ الدكتور محمود حسين عطا والأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي والدكتورموسى عبد الخالق جبريل لحسن تعاونهم، وتفضلهم بالمشاركة في مناقشة هذه الأطروحة، ولما أبدوه من ملاحظات قيمة أسهمت في إغنائها وتجويدها.

كما وأتقدم بشكري وعرفاني لأعضاء لجنة التحكيم الذين تفضلوا بتحكيم البرنامج الإرشادي. كما أقدم شكري وتقديري للدكتور خليل البلوي والدكتور جاسم المرزوقي والدكتور احمد حراحشه والدكتور جلال الجزازي والدكتور بسام الحربي والأستاذ ثامر سميرات وامتناني للمعلم والأب جميل شوكت، الذين وقفوا إلى جانبي في كل خطوة من خطواتي في طريق المعرفة والعلم.

إلى هؤلاء جميعا خالص شكري

محمد نواف عبد الله البلوي
كانون الثاني/2008

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية.

إعداد
محمد نواف عبد الله البلوي

المشرف
الأستاذ الدكتورة نسيمة داود

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية. من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية؟
2- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية؟
3- ما أثر البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية؟

تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين المشاركين في الدورة التدريبية المنعقدة في الفترة ما بين (2008/6/9 - 7/13 /2008) في كلية المعلمين في منطقة الجوف والبالغ عددهم (320) معلما. تم تحديد (40) معلماً حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس ضغوط العمل وأدنى الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة. حيث تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين، تجريبية تكونت من(20) معلماً، تم تدريبهم على برنامج الدراسة: التحصين ضد الضغوط وإدارة الوقت، ومجموعة ضابطة تكونت من(20) معلماً، لم تتعرض لأي إجراء تدريبي أو إرشادي خلال فترة تطبيق البرنامج.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية كمقياس قبلي وبعدي لتحديد مستوى التحسن في انخفاض ضغوطات العمل، كما استخدم مقياس الكفاءة الذاتية المدركـة لتحديـد مستوى التحسن في الكفاءة الذاتية المدركة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ضغوط العمل ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب لدرجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى ضغوط العمل ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين، أن المعلمين يعانون من ضغوط عمل بدرجة متوسطة كما أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم بدرجة متوسطة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تدربوا على برنامج الدراسة، "التحصين ضـد الضـغوط وإدارة الوقت" ، وبين المتوسط الحسابي لدرجات معلمي المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي إجـراء تدريبي أو إرشادي خلال فترة تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بفحص فعالية البرنامج الإرشادي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت كوسيلة في خفض ضغوطات العمل، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينات أخرى ذكوراً وإناثاً وفي مجالات مهنية أخرى.

الفصل الأول

المقدمة:

يواجه الأفراد في هذا العصر المليء بالتغيرات التي تتم بسرعة مذهلة في كافة المجالات، كثيرا من الضغوط النفسية بشكل عام ، وضغوط العمل بشكل خاص، التي تؤثر في حياتهم على المستوى الشخصي والمهني. ويمتد هذا التأثير ليشمل جوانب جسمية ونفسية. وبما أن المعلم هو محور العملية التعليمية، فلا بد من مساعدته ليمتلك القدرة على مواجهة ضغوط العمل من خلال حسن إدارته لوقته وتحسين كفاءته الذاتية.

من المؤكد أن هناك فئات تعاني أكثر من غيرها من ضغوط العمل، ومنها المعلمون. فالسياسات التربوية التي تؤكد على الإنجاز والتميز، مع كثرة المتطلبات الإدارية والتنظيمية اليومية المرتبطة بشكل مباشر بعمل المعلمين، تؤدي إلى درجة من الضغوط والأعباء التي تصل إلى درجة الإنهاك.

إن الأعمال والمهام اليومية المطلوب إنجازها من المعلم تتجاوز أحيانا قدراته وطاقاته، وقد تصل به إلى المعاناة من الضغوط النفسية، والاضطرابات الجسمية المتمثلة بالصداع ومشاكل القلب والرئة والقرحة، بالإضافة إلى الاضطرابات النفسية المتمثلة بالقلق، والتوتر النفسي الذي قد يصل في مراحل متقدمة حد الاحتراق النفسي.

منذ السبعينيات من القرن العشرين، تزايد الاهتمام بضغوط العمل وخاصة فيما يتعلق بالمعلمين. فالدراسات تشير إلى أن ثلث المعلمين يعانون من ضغوط العمل، وأن بيئة المدرسة هي إحدى بيئات العمل التي تسبب الضغوط المهنية (Simons, Kalichmans and Santrock, 1994). وتصنف الأدبيات الضغوط المهنية إلى صنفين هما : الضغوط الإيجابية والضغوط السلبية، ويقصد بالإيجابية تلك المتعلقة بتحسين الأداء. فالمشاعر الإيجابية تستثير الرغبة في الإنجاز وتشجع الأداء المتميز. أما المشاعر السلبية فتشير إلى وصول المعلم إلى الحد الذي يشعر من خلاله بعدم القدرة على تحمل الضغط المستمر فيصاب بالإنهاك، واستنزاف الطاقة البدنية والانفعالية؛ وبالتالي يصل إلى مرحلة الاحتراق النفسي (هيجان، 1998 ؛ عسكر و عبدالله، 1988).

إن الزيادة في المهام والتوقعات المتعلقة بعمل المعلم تخلق أزمات ترتبط بالدور والطموح والإنجاز تجعل المعلم على حافة الانهيار. وأثر الضغوط النفسية لا يقتصر على شخص المعلم فقط، بل يتعدى إلى المؤسسة التي يعمل بها؛ وبالتالي إلى المجتمع، حيث يؤثر ذلك بشكل غير مباشر على العمل والإنجاز. وهذا التأثير يتمثل في انخفاض الدافعية نحو العمل وضعف القدرة على اتخاذ القرار لتسيير العمل، بالإضافة إلى ضعف في القدرة الإبداعية (المشعان، 2000ب).

قد يعاني المعلمون من مستويات عالية من الضغط النفسي عندما يدركون أنفسهم أنهم غير قادرين على السيطرة على المهام ومتطلبات العمل، وكذلك في حال وجود قيود على اتخاذ قراراتهم من قبل الرؤساء. وقد تعود ضغوط العمل لديهم إلى طبيعة العمل، حيث ساعات العمل الطويلة ، وظروف الطقس والإضاءة والضوضاء. كما أن أدوارهم في المؤسسات التعليمية التي يعملون بها قد تتسم بالغموض أو الصراع، وعلاقات عمل متوترة مع الرؤساء والزملاء والمجتمع المحلي. هذا بالإضافة للخوف من المستقبل الذي قد يشعرهم بانعدام الأمن الوظيفي، والمشكلات الشخصية الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، والقيم والاتجاهات الخاصة بالفرد (السالم، 1990).

مشكلة الدراسة وأهميتها :

تعتبر مهنة التعليم من المهن التي تهيئ للمهن الأخرى وتعد لها. فهي المصدر الأول الذي يمهد للمهن الأخرى، ويعمل على تزويدها بالقوى البشرية اللازمة والمدربة. ويتطلب هذا الإعداد الجهد الكبير من قبل المعلمين والهيئات التعليمية والتربوية. إن المعلمين يتعاملون مع فئات عمرية مختلفة، أطفال ومراهقين وكبار، كما أنهم يأتون من بيئات مختلفة أيضا، ولكل فئة خصائصها ومشكلاتها التي تحتاج منهم التقبل والصبر وحسن المعاملة والتصرف السليم، واختيار أسلوب التعليم الملائم لكل فئة من هذه الفئات، مما يضعهم تحت ضغط وإجهاد مستمرين.

إن التقدم التكنولوجي والعلمي الذي نشهده، وبالرغم من فوائده، ألا انه ترك آثاراً ألقت بظلالها على المؤسسات التربوية والتعليمية. فانشغال الآباء والأمهات في العمل ، وضعف عملية التوجيه والإرشاد والمتابعة لديهم، أوجدت لدى الطلبة سلوكيات غير مرغوب فيها، مما ساهم في زيادة المشكلات الطلابية، وأدى ذلك إلى رفع درجة المعاناة والضغوط النفسية لدى المعلمين.

ويعتبر المعلم أحد أهم محاور العملية التعليمية. ويحظى التعليم بشكل عام في هذا العصر بأهمية قصوى؛ حيث تسعى الدول ومنها المملكة العربية السعودية للارتقاء به وتطويره وتحسينه. ولا يمكن أن تتحقق هذه الغاية وأحد أركان العملية التعليمية يدرك تدني مستوى كفاءته الذاتية ، ويتعرض لضغوط مهنية تثقل كاهله، وتحد من دافعيته وإنجازاته على مستوى العمل الهادف للتطوير والتغيير ، ومواكبة متطلبات العصر. لذا فإن من الضروري العمل على الحد من ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين، على نحو يسهم في تقدمهم للأفضل. وعليه ، تتمثل مشكلة الدراسة في فحص أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية. وتكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

- أنها تبحث في ضغوط العمل والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المعلمين، وبالتالي فقد تساعد هذه الفئة المستهدفة وتجعلها تعمل بكفاءة وفاعلية.
- إن هذه الدراسة معنية بتصميم برنامج تدريبي يعمل على خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين. وفي حال نجاحه، يمكن الاستفادة منه مع فئات أخرى وفي مناطق تعليمية أخرى.
- إن هذه الدراسة معنية بتطوير أداتين للتعرف على ضغوط العمل والكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين، يمكن استخدامهما في دراسات مستقبلية مشابهة.
- ربما تسهم المعرفة بضغوط العمل والكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين في تقديم توصيات للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم لاتخاذ قرارات وإجراءات مناسبة بهذا الشأن.
- تسعى هذه الدراسة للكشف عن مستوى ضغوط العمل وأثر استثمار الوقت وحسن إدارته في الحد من تلك الضغوط وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين.
- وربما تستثير نتائج هذه الدراسة إجراء دراسات تتعلق بمشكلات قد تواجه فئات أخرى لها علاقة بالعملية التعليمية.

هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ضغوط العمل والكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف، ومدى أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهم. وبالتحديد، تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية ؟

2- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية ؟

3- ما أثر البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض مستوى ضغوط العمل، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية ؟

تعريف المصطلحات:

ضغوط العمل : هي الدرجة التي يمكن عندها أن يكون المعلمون منزعجين من أنشطة تتعلق بمسؤوليات الوظيفة التي يمارسونها. وهي غالباً ما تكون مرتبطة بالقلق والإحباط والتوتر، والشعور بضيق الوقت. وتعرف ضغوط العمل إجرائياً بدرجة المفحوص على مقياس ضغوط العمل المستخدم في الدراسة الحالية.

الكفاءة الذاتية المدركة : يرى باندورا (Bandura) أن الكفاءة الذاتية المدركة هي اعتقاد الفرد بأنه قادر على القيام بالسلوك المرغوب. وتتمثل الكفاءة الذاتية المدركة بمعتقدات الشخص حول قدرته على إنجاز وتحقيق طموحاته وأهدافه. وهذا يعني أنه إذا اعتقد بأنه يمتلك المهارة والقوة (Power) لإنجاز الأهداف المطلوبة، فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً. (Bandura, 1986). وتعرف إجرائيا : بأنها تقدير الفرد لذاته فيما يتعلق بتوقعه لقدراته على إنجاز الأعمال والخطط التي يضعها لنفسه، كما تعبر عنها الدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في الدراسة الحالية.

التحصين ضد الضغط : استراتيجية لتعليم المعلمين مهارات التكيف الجسمية والمعرفية في مواجهة المواقف الضاغطة، وتقديم الحماية السيكولوجية بطريقة تشبه التطعيم الطبي. ويتضمن هذا الأسلوب تزويد المعلمين ببعض المهارات وتدريبهم عليها وتطبيقها. ويعرف إجرائياً بالبرنامج الذي سيتم إعداده لغايات هذه الدراسة.

إدارة الوقت: هي استراتيجية يستطيع المعلم من خلالها أن ينجز المهام والأهداف التي تمكنه من أن يكون فعالاً في عمله، وفي حياته المهنية والشخصية بناء على تحديد حاجاته ومتطلبات وظيفته وترتيبها حسب الأهمية، ومطابقتها مع الوقت المتاح والمصادر المتاحة والأهداف التي يحتاج إلى تحقيقها. ويعرف إجرائياً بالبرنامج الذي سيتم إعداده لغايات هذه الدراسة.

حدود الدراسة :

- تقتصر هذه الدراسة على المعلمين الذكور في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية، ممن يشاركون في دورات تدريبية تعدها كلية المعلمين المعنية ببرامج تطوير كفايات المعلمين في المنطقة، والذين ابدوا مستويات مرتفعة من ضغوط العمل ومستويات منخفضة في كفاءتهم الذاتية المدركة.

- يتكون مجتمع الدراسة من كافة المعلمين المشاركين في الدورات والبرامج التي تعدها الكلية للعام الدراسي 2007 /2008م.

محددات الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بأدواتها من حيث الصدق والثبات وبعينتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الضغط Stress :

يعتقد أن كلمة الضغط (Stress) كما أوضح شاكريباني (1995) Chakrepani قد تطورت عن الاستخدام الإنجليزي في العصور الوسطى لكلمة (Distress) ، وهي اصطلاح يشير إلى حالة الأفراد العقلية والنفسية. ثم شاع استخدامها في القرن السابع عشر بين عامة الناس لتعني الضيق أو الأذى (Hardship) ، والشدة (Strains) ، والمحنه (Adversary) ، والحزن والألم (Affliction). ولقد اقترن استخدامها في ذلك الوقت بما يعرف بقوة الإكراه أو الإجبار ، أو الضغط الخارجي الواقع على الأشخاص والأشياء.

ويضيف شافير (1992) Schafer بأن مفهوم الضغط في العلوم الطبيعية يشير إلى القوى الداخلية التي نتجت في منطقة ما بفعل تأثير قوى معينة، والذي يقابله مفهوم الحمل أو الثقل (Load) الذي يشير إلى القوى الخارجية الواقعة على مادة ما. ويشير كانون (Cannon) كما ورد لدى Schafer (1992)، إلى مصطلح التوازن (Homeostasis)، معتقداً بأن الضغط هو اضطراب في التوازن ، يسببه نقص الأكسجين والبرد والحرارة وانخفاض السكر في الدم. وأن الكائن الحي ينزع إلى استخدام مصادره للوصول إلى التوازن من أجل البقاء. ويؤكد كانون (Cannon) أن الكائن العضوي عندما يشعر بخطر يهدده فإنه يستجيب للتهديد بالهجوم أو الهرب (Fight or Flight). وفي هذه العملية تظهر على الفرد مجموعة من التغيرات الفسيولوجية، كزيادة معدل التنفس، وسرعة ضربات القلب، وتوتر في العضلات، وارتفاع ضغط الدم، واتساع حدقة العين. يعتقد كانون (Cannon) أن استجابتي الهجوم أو الهرب تكيفيتان في مواجهة الحيوانات المفترسة أو الحرائق أو العدوان الحربي أو أية أخطار أخرى (Schafer, 1992).

وقد أشار لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus and Folkman إلى إن العوامل العقلية والمعرفية تعتبر الأكثر أهمية في تفسير الضغوط من الأحداث نفسها. وهذا يعني أنه ليس المثير وليست الاستجابة هما اللذان يحددان الضغط، ولكن إدراك الفرد وتفسيراته للموقف الذي يمر به هي التي تحدد الضغط. ويبين لازاروس وفولكمان فائدة التقييم النفسي للخبرات التي تشكل ضغطاً من وجهة نظر ديناميكية نشطة. وترى وجهة النظر هذه أن جسم الإنسان يبذل

جهداً ويستجيب للتكيف وإعادة التوازن حال تعرضه للخطر، مما يؤكد أن التكيف عملية نشطة ومستمرة وليست عملية سلبية وغير مرنة.

كما وضح هولمز وراهي Holmes and Rahi، المشار إليه في محمد (1999)، وجد من خلال هذه النظرية أن هناك علاقة بين الحوادث الضاغطة والقابلية للمرض، ويشيروا إلى تجارب الحياة المتغيرة وبعض من هذه الحوادث تكون كالسعادة قبل الزواج، أو ولادة طفل أو امتلاك وظيفة جديدة. وحوادث غير سارة كالحزن مثل موت شخص محبوب لنا أو فقدان وظيفة. ويؤكدوا في هذه النظرية انه بغض النظر عما إذا كانت هذه الحوادث سعيدة أو حزينة فإنها تجعل الجسم ينحرف عن توازنه، ويحتاج إلى قوة داخلية لتعيده إلى تكيفه. وقد ركزت دراساتهم على الإجابة على سؤالين وهما: كيف يعمل الناس تجاه تغيرات الحياة ؟ وهل هناك علاقة بين تغيرات الحياة وتكرار المرض؟ وجد الباحثان هولمز وراهي أن الأحداث الإيجابية يمكن أن تزيد الضغط عندما تتطلب توافقا عقليا وجسميا كبيرين. أما أندرسون Anderson فيرى أن الضغط ينتج عن أي مثير حقيقي أو متخيل من الشخص وزيادة الطلبات عليه. وأكد سبليبرجر وريزر وسدمان Spielberger, Reheiser, and Sydeman (1995) أن الضغط يأتي من تفاعلات الفرد مع بيئته، وعادة ما يرتبط مع إدراك الفرد للتهديد.

وقد أورد سيلاي (Selye) في الخمسينات من القرن العشرين أن الضغط هو مجموعة أعراض تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط، وأنه استجابة غير محددة من الجسم نحو متطلبات البيئة كالتغير في الأسرة أو فقدان العمل أو الرحيل، والتي تضع الفرد تحت الضغط النفسي؛ ومهما كانت المثيرات فإنها كلها تتبع بردود أفعال جسمية. هذه الافتراضات جعلته يعتقد بما يسميه متلازمة التكيف العام (General Adaptation Syndrome)، التي تتألف من ثلاث مراحل: الأولى، المنبه أو الصدمة، حيث ينشط الفرد لمواجهة التهديد؛ الثانية، المقاومة، حيث يعمل الفرد على الدفاع عن نفسه تجاه مصدر التهديد؛ والثالثة، الإنهاك أو الإعياء المستمر، والتي يصل فيها الفرد إلى حالة من استنفاذ مصادر المقاومة، والعجز عن تحقيق التكيف والتوازن العام، فيبقى الفرد في حالة التوتر هذه لفترة طويلة، مما يؤدي إلى انهيار مقومات الدفاع الانفعالي والجسمي؛ والذي يؤدي إلى ظهور اضطرابات جسمية ونفسية قد تنتهي بالموت (Schwebel, Barocas and Reichman, 1990).

ويرى سيلاي (Selye) أن هناك مستويين من الضغط: الأول الضغط الشديد، والثاني الضغط المنخفض. والضغط الشديد هو تراكم الأحداث الضاغطة وفشل الفرد في التوافق معها. أما الضغط المنخفض فيعتبر حالة من الضجر وعدم الإثارة. إن الفرد، وخلال مسيرة حياته وتفاعله مع الأحداث، سوف يختبر أنواع الضغوط المختلفة. ويمكن القول أن الضغط هو إنهاك جسمي ونفسي ينتج عن الشدائد (Strains) وأحداث الحياة اليومية، كما أنه يقلق الفرد حول قدرته على مواجهة التحديات (Schwebel, Barocas and Reichman, 1990).

وعرف سكوت (1997) Scott الضغوط بأنها المثيرات الخارجية أو الداخلية التي يتعرض لها الفرد ويستجيب لها استجابة نفسية أو جسمية أو سلوكية. وعرف سميث(1999) Smith ضغوط العمل بأنها الحالة التي تنتج من تفاعل الفرد مع عمله وتحدث تغيرات داخل الفرد تؤثر في مسار عمله الحالي.

بناء على ما سبق، يرى الباحث أن الضغوط هي مثيرات مادية أو نفسية تشكل عبئاً على المعلم. وتختلف هذه المثيرات بدرجة شدتها؛ فمنها البسيط الذي يمكن أن يتكيف معه المعلم، ومنها ما هو شديد لا يستطيع التكيف أو التعامل معه، وبالتالي تظهر على سلوكه أعراض القلق والخوف والاضطراب والشعور بالضيق والتوتر وغيرها. فالدرجة البسيطة أو المعتدلة من الضغط يمكن أن تكون إيجابية ، تدفع الفرد للعمل والإنجاز، فنرى بعض الأفراد لا يعملون إلا وهم تحت الضغط أو التحدي. ولكن الدرجة العالية من الضغوط تسبب للمعلمين الإرباك والتعب والإجهاد، وقد تصل إلى درجة الاحتراق النفسي.

كما يرى الباحث أيضا أن هناك عناصر أساسية تشكل حالة الضغط، كالبيئة العائلية والاجتماعية، وبيئة العمل المحيطة بالفرد، وأفكار الفرد عند تعرضه للمثيرات الضاغطة، بالإضافة لاستجابة الفرد البدنية والانفعالية الصادرة.

ويشير دافيدوف (1983) إلى كيفية استجابة الإنسان للضغوط. فهو يعتقد أن الضغوط الداخلية أو الخارجية هي مثـيرات لا بد أن يستجيـب لها الإنسـان استـجابات مختلفـة تبعاً لخصائـصه من جهـة، وطبيـعة تلك الضغوط وشدتها من جهة أخرى. ويمكن تقسيم الاستجابات إلى:

1- استجابات إرادية : وهي تلك التي يعيها الفرد، ويقوم فيها برد فعل، مثل استجابته بتخفيف ملابسه عند الإحساس بارتفاع درجة الحرارة، أو ارتداء ملابس أخرى عند الإحساس بالبرد.

2- استجابات لا إرادية : وهي ردود فعل بعض أجهزة الجسم التي يصعب التحكم بها، مثل الارتجاف عند التعرض لموقف لا يستطيع التحكم فيه، أو التعرق بسبب الخجل. وتأخذ هذه الاستجابات غير الإرادية شكلين هما: الاستجابات العضوية، مثل التنبيهات الهرمونية وإفرازات بعض الغدد وفعاليات الجهاز السمبثاوي المسؤول عن أمن الجسم تلقائيا، والاستجابات السلوكية وهي الأفعال التي يقوم بها الفرد تحت وطأة الضغوط ، ويمكن ملاحظتها (دافيدوف،1983).

ومن النظريات المفسرة للضغط النفسي :

أولاً: نظرية متلازمة التكيف العام لسيلاي :

قدم تلك النظرية العالم الفسيولوجي هانز سيلاي Hans Selye عام 1956 . ثم أعاد صياغتها مرة أخرى عام 1976 وأطلق عليها نظرية متلازمة التكيف العام (The General Adaptation Syndrome). حيث رأى من خلال خلاصة تجاربه أن الضغط النفسي هو استجابة غير محددة من الجسم نحو أي مؤثر بيئي, وأن التعرض المتكرر للضغوط يترتب عليه تأثيرات سالبة على حياة الفرد. فهذه النظرية تبين دور المؤثرات الخارجية في الإصابة بالضغط النفسي.

وقد قسم سيلاي متلازمة أعراض التكيف العام إلى ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة ردة فعل الإنذار Alarm reaction:

وتشمل ردة فعل الفرد عند تعرضه المفاجئ للمثير ، وتنقسم إلى قسمين :

أ- مرحلة الصدمة Shock Phase، وتشمل هذه المرحلة مجموع استجابات الفرد للمثيرات، والتي تؤدي إلى أعراض تتمثل في خفقان القلب، وانخفاض في ضغط الدم، والنشاط العضلي، وانخفاض الحرارة.

ب- المرحلة المضادة للصدمة Counter Shock Phase، وتتميز هذه المرحلة بالدفاع، حيث يزداد نشاط الغدة الكظرية بإفراز (الإدرنالين) وبعض الهرمونات الأخرى حيث أن معظم أمراض الضغط ترتبط بهذه المرحلة.

المرحلة الثانية: المقاومة Resistance Stage، وتتميز باختفاء الأعراض ، وظهور تكيف الفرد، مع قلة مقاومة الجسم للأمراض.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإرهاق أو الإنهاك Exhaustion Stage، وذلك بسبب استمرار التعرض للضغوط الحادة، تستمر الأعراض وتصل بالفرد إلى الإنهاك الذي قد يؤدي إلى الآثار السلبية المدمرة. وبذلك يستخلص سيلاي تعريفه للضغط، حيث يرى بأنه استجابة غير محددة من الجسم تجاه أي مطلب. ويرى أن الهدف من استجابة الجسم للضغوط هي محاولة تحقيق التوازن الداخلي الذي اختل بعد تعرض الفرد للمثيرات الضاغطة. ويعتبر أن الآليات الطبيعية كافية للمحافظة على التوازن، إلا أنه وفي حال استمرار التعرض للمثيرات الضاغطة بشكل حاد، يضطرب هذا التوازن مؤدياً إلى ظهور الأمراض كاضطرابات الكلية، وارتفاع ضغط الدم، وأمراض القلب ، وقرحة المعدة ، وأنماط من الاضطرابات العقلية (يوسف، 1991).

ثانياً: نظرية المواجهة أو الهروب لكانون : (Fight or Flight)

تبين أن الحياة التي يعيشها الجميع تبحث عن المحافظة على الاتزان الحيوي، لكي تمنع أنظمة الجسم المتنوعة من الانحراف بعيدا عن حدودها الطبيعية لوظائفها. وتركز هذه النظرية على مفهوم التوازن(Homeostasis), حيث يعمل الفرد على المحافظة على حالة التوازن الداخلي لديه عند تعرضه للضغط. ويقصد بالضغط هنا مجموعة من المثيرات الانفعالية والفسيولوجية التي تجعل الفرد يتصرف بطريقة ما من أجل استعادة توازنه. لذا فإن الضغط يتولد عند الشخص نتيجة محاولاته المتكررة من أجل إعادة التوازن. وبناء على ذالك، فإن أي حدث يحاول الفرد مواجهته من أجل أن يحافظ على توازنه الداخلي، يسبب الضغط لنفسه. حاول كانون تمييز استجابات الشخص للضغط وأسماها " المواجهة أو التجنب". وقد لاحظ مجموعة من التغيرات الفسيولوجية المتداخلة التي تحفز الفرد للمواجهة أو التجنب مثل : الزيادة في التنفس , ومعدل ضربات القلب , شد العضلات , ارتفاع ضغط الدم , اتساع بؤبؤ العين. (Schafer, 1992).

ثالثاً: نظرية موري Murray :

تعتبر هذه النظرية من أوائل النظريات التي فسرت الضغط, وقد ربطت بين مفهومي الحاجة Need ومفهوم الضغط Stress، حيث تعتبرهما مفهومين مركزيين ومتكافئين في تفسير السلوك الإنساني، ومن الصعب جداً الفصل بينهما. وإذا لم يؤيد السلوك الظاهر، الذي

يعني به موري وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الضاغط؛ ففي هذه الحالة تستثار الحاجة نتيجة تنبيهات خارجية يصاحبها مشاعر داخلية, فيحدث الضغط نتيجة عدم الحصول على الحاجة. وقد أشار موري إلى الحاجات النفسية وقسمها إلى :

1. حاجات بدنيه ـ نفسية : كالحاجة للأكل والشرب , والحاجة إلى تقدير الذات.
2. حاجات ظاهرة ـ كامنة : كالسلوك الظاهر , والأحلام.
3. حاجات أدائية : كعمل سلوك معين يؤدي إلى أداء ناجح وفعال.

أما الضغوط النفسية فقد قسمها موري إلى :

1. ضغط ألفا Alpha : ويوجد كما هو عليه في الواقع.
2. ضغط بيتا Beta : وهو كما يدركه الفرد في البيئة التي يعيش فيها.

وقد ربط موري ضغوط الفرد بضغوط بيتا(البيئة), وبحث في العلاقة بينهما من خلال الفروقات الحاصلة بين ضغوط (ألفا) والتي تعبر عن الواقع الفعلي , وبين ضغوط(بيتا) والتي يستجيب لها الفرد (هول وليندزي, 1978).

رابعاً : نظرية الضغط والعجز المتعلم : (Learned Helplessness Theory)

طور هذه النظرية العالم سيلجمان (Seligman) وقد أكد على أن الضغط يبدأ عندما يعجز الفرد عن التعلم, حيث تنشأ المعاناة، وتتطور عندما يتأثر الفرد بنوعية المطالب البيئية أو مطالب المجتمع التي تتجاوز حدود قدراته؛ لذا طور سيلجمان هذه النظرية لفهم كيف يقوم بعض الأفراد بالوصول إلى نقطة الشعور بالهزيمة أمام المطالب البيئية المجتمعية (Schafer, 1992). ففي مهنة التعليم، على سبيل المثال، عندما يفشل المعلم في تحقيق شيء ما مثل عدم شرحه لموضوع الدرس بالشكل المطلوب أمام الطلاب, فإنه سوف يشعر بالضغط والتوتر, وذلك نتيجة الأحداث والخبرات الفاشلة المتكررة وغير المسيطر عليها.

خامساً : نظرية ميلر إيسكو Miller Iscoe :

يعرف ميلر Miller الضغط بأنه الشدة Crisis، ويفرق بين التهديد والضغط. فقد أشار إلى التهديد بأنه الظروف التي يشعر الفرد أن من المحتمل أن تؤثر عليه في المستقبل، أما الضغط فهو العوامل الخارجية الضاغطة التي تؤثر على الفرد. وقد أشار ميلرMiller إلى أنه في التهديد يكون التركيز على الأذى المتوقع، أما في الضغط فالتركيز على التكيف مع الأحداث

المسببة له. ومن الأحداث الضاغطة التي تمت الإشارة إليها: الزواج، والأمومة، والتقاعد، وولادة طفل معاق.

وقد فرق ميلرMiller بين مصطلحات الضغط (كالضغط المهني)، واستجابات الفرد للمواقف الضاغطة، وتأثير تلك الاستجابات. وأرجع ميلرMiller عمليات التوافق إلى قدرة الفرد على ترجمة المواقف الضاغطة وإدراكه لها، ونوعية الضرر المتوقع، وكذلك قدرة الفرد في التغلب على الضغط، والفترة الزمنية المتوقعة لذلك. واقترح ميلرMiller أربعة سمات أساسية للضغط هي:

1- عامل الوقت: يعتبر ميلر أن عامل الوقت عامل مهم في الضغط، وأن التدخلات العلاجية تختلف باختلاف نوع وحدة الضغط، فالضغوط الحادة التي تصل درجة الاحتراق النفسي تحتاج إلى وقت أطول للعلاج.
2- التغييرات الملحوظة في السلوك: يتسم الأفراد الواقعون تحت تأثير الضغط بأنهم أقل نشاطاً، ويترگّز سلوكهم على إفراغ التوتر الداخلي مع محاولات لحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ، وفي حال فشل تلك المحاولات تقل السلوكات البناءة، ويرتفع معدل الإحباط.
3- الجوانب الذاتية: يشعر الفرد بالعجز ويستسلم للمشكلات، مع وجود إدراك بالتهديد والخطر تجاه الأهداف المهمة في حياة الفرد فيتولد لديه الشعور بالقلق والخوف والشعور بالذنب.
4- الجوانب البيئية: حيث يختلف إدراك الأفراد للمواقف المتشابهة، فقد يتأثر أحدهم لموقف ما فيؤدي إلى الضغط، بينما لا يتأثر الآخر لنفس الموقف. (Lazarus and Coyne, 1980).

سادساً : نظرية تفسير الضغط كتفاعل بين الفرد والبيئة :

يرى كوكس ومكاي Cox and Mackay الوارد في (سلامه, 1995) أن هناك ثلاث وجهات نظر حول الضغط النفسي، حيث ترى وجهة النظر الأولى أن الضغط النفسي مصدره الأساسي مرتبط بالمثيرات الخاصة في البيئة؛ كما أن الضغط هو ما يحدث للفرد وليس ما يحدث في داخل الفرد. أما وجهة النظر الثانية فهي محاولة فهم الضغط النفسي من خلال ما يحدث داخل الفرد وما يدركه من خلال سلوكه. وعن وجهة النظر الثالثة فيرى كوكس أنها الحل الوسط ما بين المصادر الخارجية للضغط المتعلقة بالبيئة, والمصادر الداخلية المتعلقة بالفرد، وذالك في

ضوء ما تثبته أو تظهره الاستجابة. فيرى كوكس أن الضغط النفسي يحدث عندما يكون هناك عدم توازن بين إدراك الفرد للمطالب الملقاة عليه, وتوقعه لقدراته في التعامل مع هذه المطالب. ذلك لأن إدراك الفرد للأحداث وطريقة إدراكه لها , ومعرفته بقدراته هي التي تحدد درجة الضغط التي يكون عليها الفرد.لذا يمكن أن نستخلص من هذه النظرية أن الضغط ليس بمثير ولا استجابة وإنما تفاعل بين الفرد والبيئة.

أنواع الضغوط:

أولاً: الضغوط المؤقتة والضغوط الدائمة Temporary and Permanent Stress:

فالضغوط المؤقتة هي التي تؤثر على الفرد لفترة وجيزة ثم تزول، كضغوط موقف ما يتعرض له المعلم؛ وهذه الضغوط لا تدوم طويلاً ولا تلحق ضرراً بالفرد. أما الضغوط الدائمة فهي التي تؤثر على الفرد لمدة طويلة نسبياً، مثل ضغوط العمل، أو الضغوط الناتجة عن الإصابة بمرض مزمن، أو العيش في بيئة اجتماعية غير ملائمة.

ثانياً: الضغوط الايجابية والضغوط السلبية Positive and Negative Stress:

والضغوط الايجابية هي التي تدفع الفرد للعمل ولا تؤثر على الاتزان النفسي له، بعكس الضغوط السلبية التي تجعل الفرد يشعر بالتعاسة والإحباط وعدم الرضى وعدم الاتزان النفسي. وفي كلى النوعين يشعر الفرد بالتوتر ولكن مع اختلاف الدرجة وتأثير الموقف على الفرد (الببلاوي، 1989).

مصادر الضغوط :

يرى الكثيرون أن الضغوط مسألة داخلية وأن مصدر الضغوط يوجد بداخلنا, وأن أي حدث من الأحداث الضخمة يمكن أن يصبح أقل أو أكثر أهمية وفقاً لتقديرنا الشخصي له. فدور الشخصية هنا هام للغاية حيث أن أنماط الشخصية معرضة لتفسير الضغوط بطريقة خاطئة أو العكس.

كذلك هناك أسباب خارجية تتمثل في بيئة الفرد المادية كالضوضاء , وضيق الأماكن في العمل. وهناك أسباب تتمثل في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، كأن يتعرض الفرد للضغوط من قبلهم. كما أن هناك ضغوطاً تتمثل في المشاكل الاجتماعية كالفقر, والبطالة, وفقدان العمل والتمييز العنصري (العرقي), والضغوط الأسرية كحجم الأسرة, وهشاشة الأسرة، أو قابليتها للضغط, أو تقييمات الأسرة ومواردها. وهناك أيضاً الضغط البيئي, كالكوارث الطبيعية,

والتلوث, والازدحام السكاني. أيضاً، هناك الضغوطات المتعلقة بالتغيرات المرتبطة بالتقدم في السن.

تنتج الضغوط عن الكيفية التي يستجيب لها الناس للمواقف التي يشعرون أنها مهددة لهم. فالأمر يختلف من فرد لآخر, فما يثير التحدي في شخص ما قد يكون عبئاً على غيره؛ فالضغوط إذن مسألة شخصية. ومن ثم، فإن من الواضح أيضاً أن الحدث (الضغط) ليس هو المهم، لكن الأهم هو كيف يرى الإنسان هذا الحدث (الضغط) (Schafer, 1996).

أما فيما يتعلق بالمعلم فيورد المشعان (2000ب) الكثير من الأعمال الملقاة على عاتق المعلم والأمور التي يمكن أن تسبب له الضغوط، مثل التحضير للدروس، ومتابعة الطلبة، وإعداد الخطط، والنشاطات اللامنهجية، وعمل الجداول، والحضور والغياب، والمشكلات التربوية والسلوكية للطلبة، والدورات التي يجبر المعلمون على حضورها وهم غير مقتنعين بجدواها، وقد تأتي في أيام إجازاتهم، وعدم أداء الطلبة للواجبات اليومية المطلوبة منهم، وسوء تصرف الطلبة في الصف، وتدني تحصيلهم.

كما أشار زابل وزابل Zable and Zable (1983) إلى أن الضغوط النفسية للمعلمين تأتي من ارتفاع نسبة الطلبة إلى المعلمين، وساعات العمل الطويلة، وقلة الإجازات، ونقص العلاقات الجيدة بين العاملين، وضعف الكفاءة الشخصية في العمل ، وتدني الرواتب ، وتدخّلات الأهالي وتعصبهم ضد المعلمين، وعدم تعاونهم مع المدرسة، وقلة فرص التقدم الوظيفي للمعلم، ونقص السيطرة على بعض الشؤون المدرسية. وأكد الباحثان على أن المعلمين بحاجة ماسة لتلقي الدعم من قبل المشرفين ومديريهم في العمل.

ويشير الأدب النظري إلى أن هنالك عوامل تسهم في إحساس الفرد بأن البيئة تشكل مصدراً من مصادر ضغطه، من هذه العوامل :

أ- شخصية النمط " A " مقابل شخصية النمط " B " :

حيث يتميز صاحب نمط الشخصية (A) بأنه تنافسي, يبذل أقصى الجهود للتحصيل والإنجاز, ويريد أن يعمل عدة أعمال في وقت واحد, وهو دائماً يسابق الزمن، مثابر يبحث عن التحدي، ويشعر دائماً بالتنافسية العدائية. وهي شخصية مدمنة عمل بشكل قهري، على عكس نمط الشخصية (B) حيث تتميز هذه الشخصية بالهدوء والثقة والعمل باعتدال وهي أقل تأثراً بالضغوط من نمط الشخصية (A) التي دائماً تشعر بالضغط، (ديغم, 2000). هذا وقد اقترنت أمراض القلب , وضغط الدم والذبحة الصدرية بالنمط (A). إلا أنه ولحسن

الحظ أظهرت الأبحاث أن هناك طرائق لتخفيف الضغط لدى أصحاب النمط (A) كالاسترخاء , والتحصين ضد الضغط , وإعادة البناء المعرفي , والعلاج العقلاني الانفعالي , والتدريب على تأكيد الذات.

ب- المصادر النفسية : وهي تلك المواقف والأحداث التي تنشأ نتيجة التفاعل المعقد بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، ومدى إدراك الفرد للمواقف التي يمر بها، أي كيف يرى الفرد الموقف الذي أمامه، هل يعتبره مخيفا أم تحدياً، وبناء على تلك الرؤية يمكنه التعامل معه. فالفرد هنا يجب أن ينظر إلى مصادر الضغط باعتبارها مصادر تحدٍ يمكن مواجهتها بفاعلية.

جـ- المصادر السلوكية : حيث تركز هذه المصادر على سلوك الفرد وتصرفاته داخل البيئة التي يعيش فيها. على سبيل المثال، عدم التكيف في بيئة العمل وسوء إدارة الوقت من قبل بعض الأفراد (Wolfe and Druden, 1996).

ويرى الباحث بدوره أنه من الأهمية بمكان أن يعي الفرد الإشارات التي تصدر عن جسمه، وأن يقوم بعمل يؤدي إلى التحكم بمصادر الضغوط السلبية ليجنب نفسه المشكلات المترتبة على استمرارها، حيث لا بد من فهم تلك الإشارات لتفادي العواقب الخطيرة والأمراض التي تصيب الفرد إن أهملها أو تجاهلها. فهناك مثلا من يهمل الصراع والانفعالات السريعة والأرق. ومع مرور الوقت تصل هذه الإشارات بالفرد إلى حالة الإنهاك أو الاستنزاف البدني والنفسي نتيجة الحمل الزائد، مما يضعه بصورة سريعة على سرير في أحد المستشفيات.

مصادر الضغوط المرتبطة بالمهنة :

اهتم الباحثون بدراسة مصادر الضغوط المهنية لما لها من تأثير على الفرد والعمل. وتشير الإحصاءات إلى أن أكثر من (70%) من حالات التغيب عن العمل تعود للضغوط التي يعاني منها العمال. وبحسب المعاهد الأمريكية المتخصصة في هذا المجال، فقد وجد أن الأمراض الناتجة عن الضغوط تكلف الاقتصاد الأمريكي حوالي 100 مليون دولار سنوياً (جربر، 1999).

ويمكن تقسيم مصادر ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلم إلى قسمين رئيسين هما:

أولاً- المصادر المتعلقة بالمعلم: كخصائص الشخص النفسية والاجتماعية ؛ ككونه منطويا أو منبسطا، عدوانيا، أو اجتماعيا ، أو قلقا. كما يمكن هنا الحديث عن درجة الإحباط التي يتحملها الفرد أو لا يتحملها وردود فعله تجاهه ، واستراتيجيات التكيف لديه. وكذلك، من المهم الإشارة

إلى إدارة الفرد لوقته، هل هي إدارة نافعة وجيدة أم سيئة، وإلى الصراع الشخصي في بيئة العمل.

ثانياً- المصادر المتعلقة بالمؤسسة المهنية التي يعمل بها المعلم: وهنا لا بد من الإشارة إلى القواعد والقوانين والمعايير السائدة في المؤسسة مثل فلسفتها وقواعد السلوك فيها. كما يمكن الحديث عن مركز الشخص في هذه المؤسسة، فالوظائف ليست على درجة واحـدة من الضغوط؛ وكذلك عبء العمل (العمل الزائد) الذي يفوق طاقة الفرد، أو العمل البسيط (أقل من قدرة الفرد) والإحباطات الوظيفية التي يتعرض لها المعلم من الأهالي أو المؤسسة، والعوائق الموجودة في بيئته، وصراع الدور. كما تنشأ الضغوط من طبيعة الإشراف واتخاذ القرارات، والاتصال ، وتقويم الأداء للموظـف. كما تلعب البيئة الماديـة التي يعمل فيها المعلم دوراً في التعرض للضغوط النفسية كالضوضاء وتصميم المكاتـب، والتغيرات التي تحصل في بيئة العمل والعلاقـات بيـن العامليـن (Zable and Zable, 1983).

إن الضغط الناتج عن العمل من شأنه أن يسهم في جلب ضغوط أخرى تؤثر في جوانب الحياة المختلفة، فهناك عدة عوامل تسهم في التعامل مع ضغط العمل منها: تغيير العمل، والمشاركة الاجتماعية، والبحث عن الدعم المادي، وإعادة التقييم المعرفي لضغوط العمل، والمواجهة والعمليات الدفاعية (Jonathan, 1993).

ويرى الجهني (2001) أن مصادر الضغط النفسي لدى العاملين في التعليم تأتي بالدرجة الأولى من: العلاقة مع الزملاء، ثم العلاقة مع أولياء الأمور، ثم ضغط المدرسة، حيث شكلت أكثر المصادر للضغوط على الترتيب.

ويلخص المشعان (2000أ) مصادر الضغوط التي يتعرض لها المعلم في العمل كما يلي:

1- صراع الدور: حيث يكون هناك تعارض بين متطلبات الدور الذي يقوم به المعلم.
2- غموض الدور: أي قلة المعلومات التي يحتاجها المعلم عند أداء دوره في المؤسسة، أو عدم وضوح مسؤوليات العمل ومتطلباته.
3- العبء المهني: ويعني قيام الفرد بمسؤوليات قد لا يستطيع إنجازها في الزمان المحدد، أو أن هذه المهام تتطلب درجة عالية من المهارة لا يملكها الفرد.
4- ضغوط الوقت: وتعني عدم كفاية الوقت اللازم للعمل أو القيام بأعباء ومتطلبات المهنة وقلة الراحة.

5- ضعف التطور المهني: ويعني قلة فرص الترقية في المستقبل أو انعدامها، وعوائق الطموح والشك في المستقبل المهني ، والخوف من الفشل في العمل الجديد.

أثر ضغوط العمل في الاضطرابات والأمراض النفسجسمية :

يعتقد البعض بأن هناك رابطة قوية بين ضغوط العمل، من جانب، والاضطرابات والأمراض الجسمية ذات المنشأ النفسي، من جانب آخر، خاصة إذا ما نشأت الاضطرابات النفسية في مرحلة الطفولة وامتدت إلى المراحل العمرية اللاحقة، وكان هناك خلل أو اضطراب في الجهاز التنفسي بسبب عدم القدرة على التكيف، أو حالة من الوهن، أو زيادة غير اعتيادية في الوساوس، أو زيادة في القلق أو اضطرابات هستيرية تعتري الإنسان. فهذه الضغوط تزيد من وطأة تلك الأعراض المرضية وتساعد إلى حد كبير في تخلخل التوازن النفسي، فيقع الإنسان صريع الأمراض بفعل شدة الضغوط، ووجود حالة من التهيؤ النفسي الداخلي للمرض. ويمكن اعتبار العلاقة بين ضغط العمل والاضطرابات علاقة تبادلية، خاصة إذا ما عرفنا أن الضغوط الداخلية هي: التهيؤ النفسي (الاستعداد) لقبول المرض، وضعف المقاومة الداخلية. أما الضغوط الخارجية فهي صعوبات في التعامل مع المحيط الاجتماعي، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات وتحمل الصدمات مثل الخسائر المادية، أو موت شخص عزيز..الخ (زهران، 1987).

ويضيف إبراهيم (1998) أن الأفراد يشعرون ببعض الإنذارات التي تعطي مؤشراً باتجاه وجود ضغوط مرتفعة أو حالات من الإجهاد. ويستلزم إزاء هذه الإنذارات اتخاذ بعض الإجراءات لخفض التوتر أو الضغوط، كي لا تتحول عند استمرارها لحالات مرضية كاضطرابات النوم والهضم والتنفس، وخفقان القلب، والتوجس والقلق، وأعراض اكتئابية، والتوتر والشد العضلي والغضب لأتفه الأسباب والتفسير الخاطئ لتصرفات الآخرين ونواياهم.

ويؤكد كيراكو (2004) أن الضغط يؤثر على الناس بأشكال مختلفة إلا أن العرض الذي يشعر به الجميع هو شعور الفرد بالقلق. فهناك من يكون رد فعله عصبياً، حيث يفقد السيطرة على أعصابه، وآخر يكون رد فعله جسدياً حيث يتعرض للقرحة. ويمكن القول أن كل فرد يطور رد فعل مختلف للضغط النفسي على المستوى النفسي أو الجسدي. ويؤكد كيراكو على أهمية أن يفهم الشخص ويعرف الإشارات التحذيرية الدالة على الضغط النفسي لديه، وكيف يتعامل مع هذا الضغط. ومن تلك الإشارات مثلاً التهيج آلام المعدة، عدم النوم، العصبية، سوء

الهضم، الإحباط ، آلام عامة ، الشعور بالفزع ، فقدان الرغبة الجنسية، عدم الشعور بالاستقرار، أفكار سلبية حول العمل، الشعور بالخوف، التعب، القرحة. إن الشعور بالضغط يؤدي إلى أمراض عضوية تتراوح من انخفاض المناعة للمرض إلى الأمراض العقلية والجسدية.

ويرى كل من كوتش وسكلنجر ولويس (Kutash, Schlesinger and Louis (1980 أن هناك مجموعة من الأعراض المصاحبة للضغط منها :

1- صعوبة اتخاذ قرار على جميع المستويات.
2- الإفراط في أحلام اليقظة.
3- الوهم بالتغلب على المشكلات.
4- زيادة التدخين.
5- زيادة استخدام المهدئات.
6- نسيان الأفكار خلال التحدث أو الكتابة.
7- القلق الزائد.
8- الأفكار الغريبة.
9- العدوانية.
10- عدم الثقة في الأصدقاء.
11- الشعور بعدم الكفاية الذاتية.
12- السلوك المتناقض.

إن تعرض المعلم لمستوى عال من الضغط النفسي في العمل يقود أحياناً إلى ما يسمى بالاحتراق النفسي والذي يتمثل في : الإجهاد المرتبط بنقص الحماس في العمل، وعدم الرضى عن العمل، وقلة الاهتمام؛ والإجهاد الجسمي المتمثل في التعب أثناء العمل المدرسي، وعدم امتلاك الطاقة للعمل؛ والإجهاد العاطفي حيث يجد المعلمون صعوبة في الشعور الإيجابي أثناء العمل. وبدلاً من ذلك فإن الشعور المسيطر هو الانسحاب وإهمال العمل، وهي حالة مرادفة للإحباط.

ويصنف زابل وزابل (Zable & Zable, (1983 آثار الضغوط النفسية على الفرد إلى الجوانب التالية :

1- الجوانب الانفعالية: ومن أبرزها القلق، والذي يتمثل بالخوف من شيء ما غير سار، وكذلك الشعور بالاكتئاب النفسي، وبعض الانفعالات السلبية كالشعور بالذنب أو الأرق.

2- الجوانب الجسمية: كالصداع والأمراض المختلفة، وتشنج العضلات، والقرحة وفقدان الشهية والتعب.

3- الجوانب المعرفية: وتتضمن التغيرات في كفاءة الوظائف المعرفية مثل الإدراك والقدرة على الحكم، وحل المشكلات وصعوبة التركيز.

4- الجوانب السلوكية: حيث أشارت الكثير من الدراسات إلى أن الضغط النفسي قد يكون سبباً مباشراً في العنف، والإدمان على الكحول أو المخدرات أو التدخين.

5- الجوانب الاجتماعية: تتأثر حياة الفرد وعلاقاته مع الآخرين، سواء في الأسرة أو المجتمع أو المحيط الذي يعيش فيه، وتتمثل في إنهاء العلاقات الاجتماعية، والفشل في الدور المناط به، والوحدة والشعور بالعزلة.

ومما لا شك فيه أن الشخص الذي لا يستطيع التعامل مع الضغوط النفسية المستمرة يفقد اهتمامه وحيويته في العمل، ويبقى أكثر انعزالاً عن الآخرين من حوله، ويفقد اهتمامه بحاجات الآخرين الاجتماعية والانفعالية والجسمية، ويشعر بالضجر، والملل، والرتابة، ويقوم بالحد الأدنى من الأعمال المطلوبة منه (البدور، 2006).

إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية :

إن إدراك الباحثين لأهمية تأثير الضغط النفسي على الشخص وحقيقة وجود الضغط في حياتنا اليومية, دفع هؤلاء الباحثين إلى الاهتمام بدراسة الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الأشخاص لمواجهة الضغوط النفسية، وتحصين أنفسهم للحد من تأثيراتها عليهم (Lazarus and Folkman, 1984).

ويعرَف لازاروس ولونير Lazarus and Lunier المواجهة على أنها الجهد المبذول من أجل التعلم أو التحمل، أو لخفض المتطلبات البيئية والصراعات الناجمة عنها والتي تكون عبئاً على الموارد الشخصية للفرد. وتعرف المواجهة بأنها سلوك يقوم به الأفراد لحماية أنفسهم من الأضرار النفسية الناتجة عن الخبرات التي تهددهم (عبد الجواد، 1994).

وتفهم المواجهة بأنها تغيرات معرفية متسقة، وجهود سلوكية متواصلة بهدف السيطرة على مطالب نوعية خارجية أو داخلية تدرك بأنها شديدة الوطأة أو تتجاوز إمكانيات الفرد.

ويشار للمواجهة بأنها تلك السلوكيات والأفكار التي يستخدمها الأفراد شعورياً للتحقق أو لضبط المواقف الضاغطة المتوقعة أو المعاشة. ويمكن التفريق بين ثلاثة متغيرات رئيسة ترتبط بمفهوم المواجهة هي: الإمكانيات والمصادر ، والأنماط ، والجهود.

وتعرف إمكانيات المواجهة بأنها الاتجاهات والمعارف العامة التي تكون ذات نفع للفرد, بحيث يستطيع الفرد تحديد سلوكياته من خلال النشاطات والمواقف التي يمر بها, ويفهم من جهود المواجهة بأنها نشاطات نوعية يقوم بها الفرد عندما يمر في مواقف محددة بهدف خفض تأثير المشكلة التي يواجهها.

ويرى سيلاي أن هناك عدة طرق لمواجهة الضغوط هي:

1- إزالة أي ضواغط غير هامة من حياتنا.

2- عدم السماح لبعض الأحداث المحايدة لتصبح مصدراً للضغط.

3- تطوير مهارات للتعامل مع المواقف التي لا نستطيع أن نتجنبها.

4- محاولة الاسترخاء أو الترويح عن النفس بعيداً عن المطالب.

5- تحسين ظروف العمل وتوفير المناخ الملائم (شكري، 1999).

أما لازاروس Lazarus فيرى أن المواجهة شكل من أشكال حل المشكلة، وتتضمن التعامل مع المطلب الذي يخبره الفرد على أنه ضاغط. وتشمل المواجهة نمطين: الإجراء الموجه نحو المشكلة، والإجراء الموجه نحو التخفيف من المطالب. أما الإجراء الموجه نحو المشكلة فهو ما يقوم به الفرد لتغيير علاقته بالبيئة الضاغطة، ويأخذ أشكالاً متعددة تتمثل في: الاستعداد لتحمل الألم ، والعدوان ، والتجنب ويقصد بالتجنب انسحاب الفرد من الموقف الضاغط كطريقة للتكيف. أما التخفيف من المطالب فهو عبارة عن التخفيف من الضيق المتسبب من خبرة الضغط، وخفض الإثارة الفسيولوجية بإحدى طريقتين:

1-الأسلوب الموجه للأعراض: ويقصد به الأسلوب المستخدم لمواجهة الأعراض المصاحبة للضغط، كأسلوب الاسترخاء.

2- الأسلوب الموجه لحل الصراع النفسي الداخلي: ويشمل استخدام آليات الدفاع المعرفي كالكبت والإزاحة والإسقاط والتحويل العكسي. وتظهر هذه الآليات كتعبير عن عدم المواجهة المباشرة للحدث الضاغط نتيجة لاعتبارات اجتماعية–نفسية ، أو لتجنب الإحباط الناتج عن الفشل (Lazarus and Coyne, 1980).

ويشار كذلك إلى مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة الضغوط وتشمل:

1- التفكير العقلاني: ويستخدم فيه التفكير المنطقي للتعامل مع القلق المرتبط بالضغط.

2- التخيل: حيث يتجه الأفراد إلى التفكير في المستقبل، وتكون لديهم قدرة كبيرة على تخيل ما قد يحدث.

3- الإنكار: وهو عملية معرفية يسعى من خلالها الأفراد إلى إنكار الضغوط ومصادر القلق بالتجاهل وكأنها لم تحدث.

4- حل المشكلة: وهو نشاط معرفي يتجه فيه الأفراد إلى استخدام أفكار مبتكرة وجديدة في مواجهة المشكلة بهدف حلها.

5- الفكاهة والدعابة: استراتيجية تتضمن التعامل مع الضغوط ببساطة وبروح الفكاهة، وبالتالي قهرها والتغلب عليها، كما أنها تؤكد على الانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.

6- الرجوع إلى الدين: وتشير إلى توجه الأفراد إلى الله وإلى الدين عن طريق الإكثار من العبادات (النيال وعبد الله، 1997).

ويشير لازاروس وفولكمان (Lazaras and Folkman,(1984 إلى ثلاث إستراتجيات لمواجهة الضغط وتتضمن ما يلي :

1- العمليات المتمركزة حول المشكلة أو مصادر الضغط وتشمل ممارسة أي نشاط لمواجهة المواقف الضاغطة ، وتحليل أبعاده بشكل منطقي.

2- العمليات المتمركزة حول تحمل رد الفعل السلبي للضغط كالتوتر ، والضيق ، والانفعال ، والألم، وذلك بأن يبدأ الفرد بالتنفس العميق أو التنفيس الانفعالي. وقد تشمل أيضاً أساليب أخرى كطريقة العد، أو الهروب والانسحاب من الموقف، أو التأمل أو التخيل أو الاسترخاء.

3- العمليات المشتركة ، وتشمل مجموعة متنوعة من السلوكيات والممارسات سواء معرفية أو سلوكية وذلك من أجل التخلص من الضغط والتوتر. ومن هذه الممارسات التضرع إلى الله والرجوع إلى الدين حتى يعطيه الله القوة والإيمان لمواجهة مشاكله.

الكفاءة الذاتية المدركة: Perceived Self – Efficacy

لعل من أهم العوامل التي تحدد فعالية الأفراد في مختلف المواقف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية مدى ونوعية اعتقادهم في كفاءتهم الذاتية. ومن ثم يعد مفهوم الكفاءة الذاتية أحد المفاهيم النفسية في ضوء المنحى الاجتماعي المعرفي. ويفترض هذا المنحى أن إنجاز الفرد يعتمد على التفاعل بين سلوكياته وعوامل معرفية (مثل الأفكار والمعتقدات) والظروف البيئية. وفي ضوء هذا التوجه، ظهر هذا المفهوم على يد ألبرت باندورا عام 1977 من خلال مقالته "كفاءة أو فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك". وقد ارتبط هذا المفهوم بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية ، حيث قام بنشر "الأسس الاجتماعية للتفكير والفعل". هذه النظرية طورت الفكرة القائلـة بأن الأفراد يملكـون معتقـدات تمكنهم من ممارسة الضبط لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم(Bandura, 1986).

وقد وجد الباحث أن للكفاءة الذاتية المدركة عدة مسميات باللغة الإنجليزية منها :
Self-Efficacy, Sense of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, Self Efficacy Judgments, Perceived Self Efficacy Expectation. كما ويطلق عليها عدة مسميات باللغة العربية منها: الفعالية الذاتية، فعالية الذات، الكفاءة الذاتية، كفاءة الذات، المعتقدات الذاتية. وبالرغم من المسميات المتعددة إلا أن المقصود بها جميعا واحد، وهو مفهوم الكفاءة الذاتية الذي ظهر على يد باندورا Bandura.

إلا أن ما يهمنا هو مفهوم الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والذي بدأ في الظهور كمحور من محاور علم النفس التربوي في بداية الثمانينات من القرن الماضي. ذلك أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر بطريقة مؤكدة على مدى التفتح والانفتاح على الابتكارات الجديدة في المناهج، وطرق التدريس، وفلسفة التربية، وتكنولوجيا التعليم لدى المعلمين. وقد عزى باندورا وجود هذه المعتقدات الفردية لدى الفرد، ذكراً كان أو أنثى، إلى اعتقاد الفرد في مقدرته على إحراز النجاح، والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الإنجاز، ومن ثم تعد توقعات الفرد عن كفاءته الذاتية متغيراً وسيطاً عاماً بين المعتقد والسلوك الفعلي؛ ويجب أن يؤخذ في الاعتبار عند إدارة تغيير السلوك، ومن ثم الفهم ، والتنبؤ بالسلوك (Betz and Hackett, 1989).

وفي بدايات التسعينيات بدأ الاهتمام يتزايد في مجال البحث التربوي عن علاقة الكفاءة الذاتية بالأداء الأكاديمي سواء لدى المعلمين أو الطلاب، وأجريت بحوث متعددة حول هذه

العلاقة. إلا أن ما يهمنا في الدراسة الحالية هو الكفاءة الذاتية لدى من يقومون بالتدريس والتعليم. إن تمتع المعلمين ومن يقومون بالتدريس بكفاءة ذاتية مرتفعة من المحتمل أن تساهم في دفعهم نحو تجريب أفكار جديدة لا سيما التكنيكات الصعبة في التنفيذ؛ كما أن التوقعات بالكفاءة الذاتية لدى هؤلاء المعلمين تحفز المتعلمين لتجريب أساليب جديدة لتحقيق إنجازات مبتكرة والتغلب على الصعاب. إلا أن العنصر المهم هنا هو أن هؤلاء المعلمين سوف يسمحون لطلابهم القيام بهذه الأعمال بلا خوف، اعتماداً على ما يملكه هؤلاء من كفاءة تجعلهم لا يخشون التقييم السلبي من قبل طلابهم. ويساهم هؤلاء المعلمون من خلال معتقداتهم حيال ما يملكون من كفاءة ذاتية في تنمية توقعات متفائلة لدى طلابهم حول نجاحاتهم المتوقعة في المستقبل من خلال ملاحظة هؤلاء الطلاب لتجارب وممارسات أساتذتهم. وفي المقابل، فإن المعلمين الذين لا يملكون معتقدات مرتفعة حول كفاءتهم الذاتية، من المحتمل أن تعوق توقعاتُهم السلبيةُ هذه قدرتَهم على التأثير في طلابهم. ويسعى هؤلاء المعلمون إلى محاولة التغطية على عجزهم، وعلى كونهم غير واثقين من قدراتهم وذلك بإتباع أساليب تميل إلى السيطرة، والقمع وهم بذلك يقاومون كل جديد. "وقد ظهر ذلك عندما رفض المعلمون متدنو الكفاءة استخدام الحاسوب خوفاً من أن يكتشف طلابهم نقص مهاراتهم في استخدامه" (Rosa--G rau, 2001).

ويعرف باندورا Bandura مفهوم الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد عن إمكاناته وقدرته على تنظيم ومتابعة مسارات الأفعال اللازمة لتحقيق إنجازات معينة. ويعرفها سل وآخرون Sell, Colvin and Bruning (1995) بأنها مدى ثقة الفرد في قدرته على تنظيم واستخدام مهارته المعرفية والسلوكية والاجتماعية اللازمة لأداء المهام بنجاح. ويشير عسكر(2003) إلى أن مفهوم الكفاءة الذاتية يدل على إدراك الفرد لقدرته وفعاليته في مواجهة أحداث الحياة.

ويشار إلى مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بأنه اعتقاد الفرد بإمكاناته الذاتية وثقته بقدراته ومعلوماته، وامتلاكه المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية العصبية مما يمكنه من تحقيق المستوى المطلوب لتحقيق التوازن، حيث يتم تحديد الجهد والطاقة في هذا المستوى (Pajares, 1999).

وتتمايز الكفاءة الذاتية إلى مكونين: 1- الكفاءة الذاتية العامة والتي تعني درجة شعور الفرد بثقته في قدراته العامة، والتي لا ترتبط بموقف أو سلوك معين، أي أنها حكم الفرد على

كفاءته العامة في مختلف المواقف. 2- الكفاءة الذاتية الاجتماعية والتي هي حكم الفرد على كفاءته في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

وتؤدي الكفاءة الذاتية دوراً في تفسير كفاءة الأفراد، فالأفراد ذوو المهارات المتشابهة قد يؤدون على نحو سيء أو مناسب أو فعال، وفقاً للتذبذب في معتقداتهم عن الكفاءة الذاتية، ويصدق القول نفسه على الفرد الواحد في مختلف الظروف (Marra and Bogue, 2006).

ويعتقد باندورا Bandura أن معتقدات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية توجه سلوكهم في مختلف مناحي الحياة. فهي تؤثر في تحديد مهارات الأفعال التي يختارونها، وفي مقدار الجهد الذي يبذلونه، وفي مدى مثابرتهم على مواجهة ما يعترضهم من عقبات وإخفاقات، ومدى مرونتهم في مواجهة المشكلات، ومدى ما يخبرونه من ضغوط وإحباطات أثناء التوافق مع متطلبات البيئة؛ كما وتحدد مدى وطبيعة أنماط التفكير سواء الميسرة للأداء أو المعوقة له، بالإضافة إلى مدى تحديد الإنجاز الذي تم (Marra and Bogue, 2006).

ووفقاً للنظرية الاجتماعية المعرفية فإن الكفاءة الذاتية ليست سمة ثابتة، إنما هي ديناميكية قابلة للتغيير المباشر، حيث تتحدد الكفاءة الذاتية المدركة وتتعدل من خلال الإنجاز الشخصي، والتعلم بالإقتداء، والإقناع، والإثارة الانفعالية.

وقد تؤدي الكفاءة الذاتية الاجتماعية دوراً مهماً في تحديد مدى انفتاح الفرد على العلاقات الاجتماعية، والتي قد تيسر اكتساب عدد من المهارات والقدرات والسمات المهيأة للنضج المهني. ويرتبط انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية بمشكلات سوء التوافق النفسي التي تؤثر سلباً في عملية النضج المهني. كما ارتبط انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية ببعض المشكلات النفسية، ومن أهمها القلق والاكتئاب، وهما من المشكلات التي يعاني منها الأفراد الذين لم يختاروا مجالاتهم المهنية بأنفسهم (أبو سريع، 1993).

وتؤدي الكفاءة الذاتية الاجتماعية المدركة دوراً في تطوير حالة من الالتزام بالمجال المهني من خلال عمليات دافعية ومعرفية ووجدانية. وقد وجد أن الأفراد مرتفعي الكفاءة الذاتية الاجتماعية أكثر قدرة على مواجهة البطالة، وأكثر قدرة على إيجاد فرص عمل بعد التخرج، في حين يصاحب انخفاض الكفاءة الذاتية العزوف عن البحث عن عمل (Anderson and Betz, 2001).

ومن ثم يمكن تعريف الكفاءة الذاتية العامة المدركة بأنها معتقدات الفرد وأحكامه حول كفاءته في القيام بالمهام الحياتية المتوقعة منه والتي لا ترتبط بموقف معين، وتحقق النتائج المستهدفة منها. أما الكفاءة الذاتية الاجتماعية المدركة فهي معتقدات الفرد وأحكامه حول قدرته على التفاعل الاجتماعي والتوافق مع متطلبات المواقف الاجتماعية.

وقد أشار الأدب النظري في مجال الكفاءة الذاتية المدركة إلى أن إشباع حاجات الفرد لتطوير الكفاءة الذاتية لديه يتم من خلال المواقف التربوية والإنجاز، والإبداع وبتعلم أفضل للمفاهيم، وبتقدير أعلى للذات، وبالتكيف النفسي العام. وبناء عليه فإن الفرد يشعر بأنه مخير في تسيير أموره وليس مسيرا من قبل الآخرين. كما أن الأفعال والسلوكيات الموجهة من الخارج، حتى لو قادت إلى نتائج إيجابية، فإنها لا تسهم في تدعيم الكفاءة الذاتية للقيام بهذه السلوكيات في المستقبل(Deci, 1989).

ويرى باندورا Bandora أن إدراك الفرد من شأنه التأثير على سلوكه ونمط تفكيره وانفعالاته. وفيما يتعلق بالضغط، فقد وجد أن ذوي الدرجة العالية من الكفاءة الذاتية يواجهون المواقف الضاغطة بدرجة منخفضة من الاستثارة الفسيولوجية (مستوى أقل من الأدرينالين في الدم)، حيث يبقون في حالة هادئة عند مواجهة المواقف الضاغطة. كما أكدت الدراسات على أن الأفراد العاديين لديهم درجه أعلى من إدراك الكفاءة الذاتية مقارنة بالذين يعانون من مشكلات عصبية. وقد وجـد أن الأفراد يعزفـون عن محاولـة تحقيق هـدف إذا اعتقـدوا أنه ليس باستطاعتهم تحقيقه (Bandora, 1989).

مصادر الكفاءة الذاتية :

يعتقد باندورا Bandura (1989) أن الكفاءة الذاتية تتشكل أثناء نموها من المصادر التالية :

أولا: الإنجازات الأدائية، وتتمثل في انجاز الأداء بشكل ناجح، فالنجاح يولد النجاح ويزيد توقع النجاح، ويعمل على رفع توقعات الكفاءة الذاتية المدركة. ويعتبر هذا المصدر الأكثر تأثيراً بين المصادر، وذلك نتيجة لتفسير الشخص للعلاقة بين جهوده المبذولة والنتائج المطلوبة. على سبيل المثالً، النجاح في التغلب على مشكلة ما, وإدراكه وتفسيره لتلك العلاقة يزيد من كفاءته الذاتية.

ثانيا: الخبرات البديلة، وتتم من خلال ملاحظة أداء الآخرين وهم ينجحون في أعمالهم؛ مما يؤدي إلى رفع الكفاءة الذاتية المدركة. أما إذا ما تمت ملاحظة فرد آخر يملك نفس الكفاءة يخفق

في أداء عمل معين، فإن كفاءة الفرد الملاحظ سوف تنخفض. لذلك يقوم الفرد بتوظيف إدراكاته في ترميز سلوك الآخرين وهم يقومون بأدوارهم, ويعمل في نفس الوقت على إيجاد محور يلائم مجاله الذاتي مع السياق العام، وتصبح تلك الخبرات رصيداً له في تصنيف قدراته الفعلية إزاء المثيرات المختلفة (الزيات ، 2001).

ثالثا: الإقناع اللفظي، وتتمثل في الإقناع الخارجي للفرد بالقدرة على القيام بسلوك معين، ويعتبر الإقناع اللفظي من مصادر تعديل الكفاءة الذاتية المدركة. ولكي يتحقق ذلك، يجب أن يكون الشخص مصدر الإقناع ذا مصداقية عالية, وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه واقعياً.

رابعا: الاستثارة الانفعالية، تؤثر البيئة الفسيولوجية والانفعالية تأثيراً عاماً على الكفاءة الذاتية للفرد, وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية العصبية لديه. فالانفعال الشديد (كالخوف أو القلق) يخفض الأداء، وبتالي يقلل من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة, بعكس الشخص الذي يكون محافظاً على هدوئه واتزانه، فإنه بذالك يكون أعطى الفرصة لنفسه بالمحافظة على مستوى كفاءته الذاتية مرتفعاً. كالحماسة مثلاً, فالشخص المتحمس قبل مباراة معينة سوف يؤدي أداء جيداً أثناء اللعب؛ أما إذا شعر بالتوتر قبل المباراة فإنه لن يؤدي أداء جيداُ وقت المباراة (حمدي وداود، 2000).

أهمية الكفاءة الذاتية :

يعتقد أن وعي الأفراد لكفاءتهم الذاتية هو من أكثر الأمور أهمية وتأثيراً في حياتهم. وقد تتضح أهمية الكفاءة الذاتية من خلال علاقتها بعدد من المفاهيم المؤثرة في قدرة الفرد على الانجاز، ويظهر ذلك من خلال ما يلي :

أولاً: اختيارهم للسلوك، تؤثر الكفاءة الذاتية على اختيار الأفراد للأنشطة والمجالات التي يعتقدون أنهم ينجحون فيها، وهم بالتالي يحجمون عن الأنشطة التي يعتقدون بعدم نجاحهم فيها أو لديهم اعتقاد بأنهم يحصلون فيها على نتائج غير مرغوبة، ويقبلون على المهمات والمجالات أو التخصصات التي (يدركونها) نشاطات مناسبة لقدراتهم وكفاءتهم الذاتية.

ثانياً: مستوى الهدف ومقدار الجهد، تتداخل الكفاءة الذاتية مع الدافعية، حيث يختار الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية الأهداف عالية المستوى وتستهويهم تلك الأهداف بعكس الأهداف ذات المستوى المتدني. وهم يكونون أكثر مثابرة واجتهاداً في تحقيقها.

ثالثاً: أنماط التفكير وردود الفعل، ترتبط الكفاءة الذاتية بمفهوم العزو locus of control ، فالأفراد ذوو الكفاءة العالية يعزون فشلهم في مادة دراسية ما إلى جهدهم الدراسي غير الكافي، أو إلى التسرع، أو عدم مراجعة الإجابة مثلاً، بعكس الأفراد ذوي الكفاءة المتدنية الذين يعزون ذلك إلى ضعف في قدراتهم وأنهم لا يستطيعون النجاح. فالصعوبات تولد لذي الكفاءة المتدنية ضغطا وقلقا يزيدان حالة الصعوبة مما يؤثر على مستوى الإنجاز لديه، ويقود إلى ما يسمى النبوءة التي تحقق ذاتها self-fulfilling prophecy، حيث يحقق الفرد ما يعتقد أنه يستطيع تحقيقه؛ وعليه فإن الاعتقاد بالكفاءة الذاتية العالية يقود إلى نشاط الفرد، ومستوى عال من الأداء، وتحسين ثقته بنفسه.

رابعاً : سلوكيات الفرد الفعلية وتوقعاته عن نفسه قبل البدء بانجاز المهمة التعليمية المطلوبة، إن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية سلبيون في تقدير ذاتهم، ويبالغون في وصف العراقيل والعقبات التي تقف أمامهم مما يضعف عزيمتهم ويسرع إصابتهم بالإحباط قبل إنجاز المهمة؛ وربما لا يسمح لهم بتوظيف بعض المهارات التي يمتلكونها، مما يشكل لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات. وهذا بعكس الأفراد الذين يثقون بقدراتهم العقلية ومهاراتهم المعرفية، مما يولد لديهم توقعات عالية وإنجازاً عالياً في المهمات المطلوبة (Pajares, 2005).

ويشار إلى أن الكفاءة الذاتية تحد من الأثر المتعاظم للضغوط المهنية ومن ثم الأعراض الجسدية المرتبطة بالضغوط كالصداع ، والقلق ، وضغط الدم المرتفع ، وكثرة الشكوى الصحية، والتردد على العيادات من جانب المعلمين.

وبالرغم من ارتباط الكفاءة الذاتية المدركة المنخفضة من قبل المعلمين بالضغوط المهنية، إلا أنه يمكن للمعلم أن يستخدم استراتيجيات من شأنها التخفيف من حدة هذه الضغوط، ومنها: استراتيجيات التوافق الفردية التي تشمل التمارين الرياضية والحمية الغذائية لتحسين الصحة الجسمية، وزيادة قدرة الجسم على مقاومة الأمراض المرتبطة بالضغوط، واستراتيجيات التوافق التنظيمية والتي تعبر عن الإجراءات الخاصة بالمؤسسات المهنية التي تتخذها لخفض الضغوط المهنية كتحسين المواءمة المهنية، وبرامج تدريب العاملين، وزيادة مشاركتهم في اتخاذ

القرارات الخاصة بهم، وتحسين الاتصال داخل المؤسسة، فهي استراتيجيات من شأنها خفض الضغوط بشكل عام (ريجيو، 1999).

وبالإضافة لما سبق من استراتيجيات، فإن هذه الدراسة معنية ببناء برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت، واستخدامه لخفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين، للوصول بهم إلى مرحلة من التوافق النفسي والمهني.

التحصين ضد الضغط: Stress Inoculation

تعتبر استراتيجية التحصين ضد الضغط مدخلاً لتعليم مهارات التكيف الجسدية والمعرفية، حيث يستخدم لمساعدة المسترشدين ذوي ردود الفعل الانفعالية الحادة للضغوط في السيطرة على قلق المواقف الضاغطة. وهو نوع من الحماية السيكولوجية والذي يشبه التطعيم الطبي الذي يزود الأفراد بالحماية ضد الأمراض، فهو يعطي الفرد دفاعاً شاملاً أو مجموعة من المهارات التكيفية ضد حالات التوتر المستقبلية (Cormier and Cormier, 1991).

يحتوي التحصين ضد الضغط مكونات تتضمن تثقيف المعلمين حول طبيعة ردود الفعل الناجمة عن الضغط، وتدريبهم على مهارات التكيف الجسدية والمعرفية، ومساعدتهم في تطبيق المهارات خلال التعرض لحالات التوتر (Jensen, Huber, Cundick and Carlson, 1991).

ويتميز التحصين ضد الضغط بأنه أكثر الأساليب شمولية، حيث يمكن استخدامه في مجالات عديدة. فبالإضافة إلى استخدامه في خفض مستويات القلق ، والتوتر بشكل عام، يمكن استخدامه في التكيف مع العمليات الجراحية، وتدريب أفراد الشرطة واللاعبين والمعلمين على مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها. كما أنه يعكس خطة منظمه تتضمن مهارات عقلانية لتعليم الأفراد كيفية مواجهة المواقف الضاغطة، ويزودهم ببناء متكامل ومتصل متضمناً مدى واسعاً من الاستراتيجيات للمساعدة في تحديد جوانب الضعف لديهم (Maag and Kotlash, 1994).

وينظر ميكينباوم Meichenbaum للضغط على أنه ليس مثيراً أو استجابة، لكنه ينشأ نتيجة للتفاعل بين الفرد والبيئة. فالضغط مفهوم نسبي بدرجة معرفية، وهو يعكس العلاقة بين الشخص والبيئة، والتي يتم تقييمها من قبل الفرد على أنها مرهقة أو تفوق موارده الشخصية، كما أنها تعرض حياته للخطر. وقد قدم ميكينباوم وصفاً تضمن طريقته في معالجة الضغط تشبه

عملية التحصين الحيوي ضد الأمراض. وهي تقوم على أساس مقاومة الضغط عن طريق برنامج يعلّم فيه المسترشد كيف يواجه أو يتعامل مع مواقف متدرجة من الضغط (Meichenbaum, 1975). وتقوم طريقة ميكينباوم في معالجة الضغط على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة التصور العقلي:

يقوم المرشد في هذه المرحلة بمساعدة المسترشد على فهم مشكلته، من خلال فهم طبيعة المشكلة، وتحديد مصادرها وكيفية التعامل مع الضغط، ويناقش معه دور الأفكار والانفعالات المصاحبة للموقف الضاغط، ثم يقومان معاً بتحديد أهداف العلاج على المدى القصر والطويل، ثم يشير المرشد إلى أن العلاج سيوجه نحو هدفين:

1- مساعدة المسترشد ليتحكم في الأعراض الفسيولوجية.

2- إبدال مقولاته الذاتية السلبية المصاحبة للمواقف الضاغط إلى مقولات إيجابية.

ويزود المسترشد في هذه المرحلة بتصور معرفي عن الضغط ، وبأساس منطقي لطرق المواجهة.

المرحلة الثانية: مرحلة اكتساب المهارات:

وتشمل تقديم مجموعة من مهارات المواجهة المعرفية والسلوكية متضمنة تمارين الاسترخاء، ومواجهة المقولات الذاتية، وتعزيز الذات. حيث يخبر الفرد بأنه سوف يتعلم تمارين الاسترخاء التي تزوده بخفض للاستثارة الفسيولوجية التي تنتج أثناء الضغط. ومن المهارات التي يكتسبها الفرد أيضاً الوعي بالذات الذي يتم من خلال المراقبة الذاتية.

المرحلة الثالثة: التطبيق والمواصلة حتى الإنجاز:

يقوم المسترشد بالتدرب على مهارات المواجهة التي اكتسبها خلال المراحل السابقة، وباستخدام الخيال والنمذجة يقوم بتصور مجموعة من المواقف المثيرة للضيق. وبالتدريج يقوم بتطبيق ما تم اكتسابه كالتعليمات الذاتية، والسلوك الموجه متضمناً الاسترخاء، وذلك لتقليل معدل التوتر المصاحب لذلك في الواقع الحي. وتساعد هذه الطريقة على تشجيع المسترشد في تطبيق ما تعلمه أثناء الجلسات لنقله للمواقف الحياتية (عوض، 2000).

ويشتمل التحصين ضد الضغط على سبع خطوات رئيسية متمثلة في الأتي :

الأولى: الأساس المنطقي، حيث يتم توضيح الأسس المنطقية لهذه الاستراتيجية للمسترشدين الذين سيتم تدريبهم على التحصين ضد الضغط.

الثانية: إعطاء المعلومات، من المهم إعطاء بعض المعلومات للمسترشد عن طبيعة الضغط واستراتيجيات التوافق الممكن إتباعها؛ وذلك لأن معظم المسترشدين يعتقدون أن الضغط لا يمكن التغلب عليه أوتوماتيكيا؛ لذا يجب توضيح نظام ردود الفعل الانفعالية الجسمية والمعرفية لديهم. والتوضيح يساعد المسترشد في إدراك استراتيجيات التوافق التي توجه نحو السلوكيات المحفزة والعمليات المعرفية.

الثالثة: اكتساب وممارسة مهارات التوافق المباشر**،** حيث يجب أن يكتسب المسترشد ويتدرب على مهارات التوافق، فيناقش المرشد استراتيجيات الفعل الممكنة وينمذجها ويختار المسترشد بعضها لاستخدامها مع تشجيع المرشد ومساعدته. ومن أكثر هذه الاستراتيجيات شيوعاً جمع المعلومات الموضوعية أو الحقيقية عن حالة الضغط، وتحديد نماذج هروب أو طرق لتخفيض الضغط، واستراتيجيات التوافق الممكنة، وطرق الاسترخاء العقلي والجسمي(Cormier and Cormier, 1991).

الرابعة: اكتساب وأداء مهارات التكيف المعرفي، تتم نمذجة بعض الأمثلة من الأفكار التوافقية التي يمكن أن يستخدمها المسترشد خلال مراحل الضغط؛ حيث يختار أفكاراً توافقية بديلة للأفكار السلبية والأفكار الذاتية الانهزامية.

الخامسة: تطبيق كل المهارات التوافقية المتعلقة بمشكله ما، ففي هذه المرحلة يتم تطبيق مهارات التوافق ذات الأثر المباشر ، ومهارات التوافق المعرفية في حالات الضغط أو الغضب أو الألم. وتحتوي مرحلة التطبيق على النمذجة من خلال تعريض المسترشد لمؤثرات ترتبط بالموقف المشكل.

السادسة: تطبيق مهارات التوافق في المواقف المزعجة المحتملة، بمعنى أن إجراءات المرشد يجب أن لا تقتصر على المشكلة الحالية، بل تتعدى إلى المواقف والمشكلات المحتملة؛ وهذا هو البعد الوقائي في التحصين ضد الضغط (MacDougall, 2000).

السابعة: الوظيفة البيتية والمتابعة، عندما يتم تعليم المسترشد المهارات التوافقية، فإنه يصبح جاهزاً لتطبيقها في الواقع؛ لذا يجب مناقشة تطبيق تلك المهارات في المواقف الحقيقية. ويتم تنبيه المسترشد إلى أنه ربما ليس بمقدوره تطبيق المهارات بشكل جيد في كل المواقف؛ وعليه يجب أن يشجع المرشد المسترشدَ على تسجيل يومي للمواقف الواقعية، وعدد المرات التي استخدم فيها استراتيجيات التوافق، حيث يعتبر هذا التسجيل طريقة لمتابعة التحسن (Cormier and Cormier, 1991).

إن جوهر التحصين ضد الضغط هو العمل على تطوير التعلم الذاتي الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في المواقف الضاغطة لتهدئة الذات، وجعلها أكثر فاعليه، بالإضافة إلى استكشاف أساليب توافق جديدة مع المواقف الانفعالية (Jensen, et al., 1991).

ويرى حمدي (1999) أن التعامل مع الموقف الضاغط يمكن أن يمر في أربع مراحل:

1- الاستعداد للموقف قبل حدوثه.

2- التعامل مع الموقف عندما يحدث.

3- التعامل مع ذروة الموقف.

4- التفكير في الموقف بعد انتهائه.

كما يرى أن التحصين ضد الضغط هو أسلوب شمولي يتألف من العديد من المهارات التكيفية التي يمكن أن يستخدمها الطالب في تعامله مع مشكلات الحياة اليومية. ويمكن التدريب عليه من خلال الإرشاد الفردي والجماعي، كما يمكن توظيفه في الجانب الوقائي أو العلاجي، أو من خلال حصص التوجيه الجمعي للطلاب في الصفوف مما يحسن من صحة الطلبة النفسية، ويخفف من مشكلاتهم السلوكية.

إدارة الوقت: Time Management

يقال استغل الوقتَ لأن الوقت أندر المصادرِ، فإن لم تستطع إدارته فلن تستطيع إدارة شيء آخر. وإذا كنت تشعر بنقص في الوقت أثناء عملك فهذا مؤشر بأن مهاراتك الإدارية ضعيفة. نحن لا نستطيع إضافة ساعات أكثر إلى يومنا، أو أيام أكثر إلى حياتنا. ما نستطيعه هو إيجاد طرق لاستخدام وقتنا بفعالية أكثر وكفاءة أعلى؛ فنحن لا نضيف ساعات إلى اليوم ولكن نوفرها. فالوقت مورد طبيعي ثمين غير متجدد، يستطيع الإنسان من خلاله أن يقضي حوائجه. والوقت مقدار معين من الزمن يحس به الإنسان ويحدده في مخيلته ويرمز إليه برموز مثل الساعة ، اليوم، الشهر، السنة.

أما إدارة الوقت فهي القدرة على ترتيب الأولويات، وتنظيم جدول للأعمال وتنفيذ المسؤوليات لإشباع الحاجات. فالوقت لا يعتبر مسبباً للضغط والألم بنفسه، ولكن شكل الحياة السريع، وساعات العمل المملة والمكتظة، والتي تعطل ساعة الجسم الحيوية، هي التي تسبب حدوث الأمراض. وتعتبر إدارة الوقت مهارة من مهارات التكيف التي تعود إلى الهندسة الاجتماعية. وبالرغم من أن التقنيات الحديثة صممت كي توفر لنا الوقت الكثير، إلا أننا استخدمناها في زيادة الإنتاجية فقط، فأصبح تحدي العصر أن تدير الوقت ليبقى كما هو، (Seawared, 2002).

وتفهم إدارة الوقت بأنها عملية تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة للوقت، بما يمكّن من اختيار الشيء الصحيح المراد عمله، والقيام بأعمال كثيرة في وقت قصير (الصيرفي، 2006). وتعرف إدارة الوقت بالطرائق والوسائل التي تعين الفرد على الإفادة القصوى من وقت عمله في تحقيق أهدافه، وخلق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف. كما أن إدارة الوقت تعني تلك الجهود الخاصة بالتخطيط وتنظيم وقت العمل بطريقة تتسم بالكفاءة والفاعلية، بالأسلوب الذي يمكّن الفرد من استخدامه في تحقيق الإنجاز الأفضل لأهدافه الشخصية، وأهدافه في مجال العمل. أي أن إدارة الوقت هي إدارة الفرد لنفسه بنفسه، وتوجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف، والإنجازات التي يصبو إلى تحقيقها في العمل (كيلاني، 2005).

إن استثمار الوقت وإدارته يعني بناء ركيزة أساسية لإعادة ترتيب أولويات وعادات العمل، وبشكل يعظّم الإفادة من عنصر الوقت المتاح، وفي الوقت ذاته يقضي على الفاقد والمهدر من الوقت (Marsh, 1991).

وتشير الراسي (1999) إلى أن إدارة الوقت تعني حصر الوقت وتحديده وتنظيمه وتوزيعه توزيعاً مناسباً، واستثمار كل لحظة فيه الاستثمار المناسب في ضوء مخططات مناسبة، تربط بين الأهداف التي ينبغي تحقيقها والممارسات والأساليب التي سيتم تنفيذها، والوقت المحدد لهذا التنفيذ دونما هدر، وإخضاع ذلك كله لعمليات متابعة وتقويم مستمر.

يشكل الوقت أحد العناصر الأساسية في عمل المعلم، فهو محكوم بدوام رسمي محدد، لا بد من استغلاله بكفاءة عالية لإنجاز المهام المطلوبة منه. وهي مهام كثيرة تستغرق معظم ساعات الدوام، بالإضافة إلى العلاقات المتعددة مع كل من يتعامل معهم من طلبة ومدراء ومعلمين وأولياء أمـور وموظفي المدرسـة، والمسؤولين في مديرية التربيـة والتعليـم؛ ولكل من هؤلاء حاجات وتوقعات. لذا فإن وقت المعلم الرسمي لا يكفي للوفـاء بكل هذه الالتزامـات والمهام، الأمر الذي يسبب للمعلم قدراً من الضغط النفسي والتوتر مما يؤثر على صحته النفسيـة والجسديـة. وهذا يتطلب المزيد من الدراسـة لجوانب العمليـة الإداريـة وبخاصـة ذلك الجانب المتعلق بإدارة الوقـت، وما يسببـه ضيق الوقـت المتاح للعمـل من ضغط نفسـي (الخطيب، 1992).

ويصنف الكيلاني (1995) وقت العمل إلى أربعة أصناف هي :

أولا: الوقت التحضيري، يخصص هذا النوع للفترة الزمنية التحضيرية التي تكون قبل بدء العمل، وتشمل جمع الحقائق والمعلومات والوثائق التي تؤدي إلى الإنجاز.

ثانيا: الوقت الإنتاجي، يخصص هذا النوع للوقت المستغرق في تنفيذ العمل الذي تم التخطيط له.

ثالثا: الوقت غير المباشر، ويخصص هذا النوع من الوقت للقيام بالنشطات الفرعية المكملة لإنجاز وجمع الأعمال وجمع المعلومات، وإقامة العلاقات مع الآخرين، أو التنفيذ المتعلق بالعمل من إنجازه بشكل جيد.

رابعا: الوقت الإبداعي، يخصص هذا النوع من الوقت لأعمال التخطيط والتنظيم والتقييم الذاتي عند مطابقة الأعمال بالوقت المحدد لها.

مضيعات الوقت :

يعتبر هذا المفهوم مفهوما ديناميكياً يتغير تبعاً للظروف والأزمات والأمكنة والأشخاص. ومضيع الوقت هو نشاط يأخذ وقتاً غير ضروري، أو يستخدم وقتاً بطريقة غير ملائمة أو أنه نشاط لا يعطي عائداً يتناسب مع الوقت المبذول من أجله. وهذا يقودنا إلى أن أي نشاط يعتبر

مضيعاً للوقت إذا ما اعتبرناه أو أدركناه كذلك. كما أن كل ضياع للوقت هو توظيف غير ملائم للوقت؛ فالفرد يضيع وقته عندما ينفق على العمل الأقل أهمية وقتاً كان بإمكانه أن ينفقه على عمل أكثر أهمية. والأهمية مقاسة بأنشطة الفرد تجاه أهدافه، بالإضافة إلى أن الفرد هو السبب في جميع مضيعات الوقت وليس غيره، فالوقت لا يضيع وحده (أبو شيخه، 2002).

وهناك مجموعة من العوامل تؤدي إلى ضياع الوقت منها على سبيل المثال لا الحصر: زيادة عدد الاجتماعات عن الحد المعقول، وذلك لأن الاجتماعات مكلفة من حيث الوقت والجهد والمال. لذا يتحتم على المسؤولين أن يحرصوا على تقليل عدد الاجتماعات، وأن لا يدعى للمشاركة فيها إلا الأشخاص المعنيون فقط، فضلاً عن أن عليهم أن يتعلموا فن إدارة الاجتماعات. كما أن التفاعلات الاجتماعية داخل المؤسسة كالمقاطعات أثناء العمل، والمجاملات، والزيارات المفاجئة تؤدي إلى ضياع الوقت، بالإضافة إلى المكالمات الهاتفية الزائدة وقراءة الصحف والمجلات ، وقلة الرقابة الذاتية (Davis, 1993).

يرى البسيوني (1999) أن ما نسبته (47.2%) من الوقت الضائع للموظفين الحكوميين يتم إهداره في التأخر عن الدوام الصباحي. وان ما نسبته (36.3%) يهدر في المغادرة قبل انتهاء العمل.

ولفهم معيقات إدارة الوقت حدد العلماء سبعة سلوكيات تعيق إدارة الوقت هي :

أولا : نموذج A للشخصية، يمتاز هذا النموذج بأن لديه عدة سلوكيات مسيطرة متمثلة بسرعة المواجهة، والغضب، والميل للمنافسة، والافتقار لمهارات التنظيم، والانهماك في أكثر من عمل في نفس الوقت، والإحساس الدائم بضيق الوقت، وعدم امتلاك الوقت الكافي لتحقيق الإنجاز.

ثانيا: المدمن على العمل، إن الأفراد الذين يقدسون العمل يقضون أوقاتاً زائدة في العمل بشكل كبير فيحصلون من خلال ذلك على الرضى الذاتي لحماية الإحساس بالأهمية، واحترام الذات ويتجنبون استراتيجيات إدارة وتوفير الوقت، لأنها تهدد الثقة بالنفس.

ثالثا: المستغل للوقت بشكل تام، هؤلاء هم الأفراد الذين يديرون أنفسهم ليكونوا في أكثر من مكان في نفس الوقت، أو يقومون بأكثر من عمل كأن يأكل الساندويتش، ويتحدث بالهاتف أثناء قيادة السيارة؛ وهؤلاء غالباً ما يفشلون في العديد من المسؤوليات.

رابعا: المماطل، شخصية تتجنب المسؤوليات وتؤجل عمل اليوم إلى الغد، ويمتاز بالكسل واللامبالاة ، والخوف من الفشل. ويصنف المماطلون إلى مماطل أمين: وهو الشخص الذي يعلم أنه يعمل شيئا غير العمل المطلوب منه، مثل الذهاب للعب الكرة بدلاً من الدراسة للامتحان؛

ومماطل مخادع، وهو الشخص الذي يقحم نفسه في عمل ليس عمله ثم يماطل في إتمام عمله حتى آخر لحظة (Seawared, 2002).

خامسا: الكمالي، شخص ينتابه هاجس لإنجاز كل مهمة بشكل تام، وهو غارق في التفاصيل ولا يرى الصورة كاملة مهما بلغت درجة إتقانها، بالرغم من أن 20% من أعمال الإنسان هي أخطاء، إلا أن الكمالي لا يقر بذلك ويعتقد أن الكمال شيء محتمل.

سادسا: نمط الحياة المختل، إن الناس الذين لديهم مثل هذا النمط هم أناس لطفاء لا يستطيعون قول كلمة لا، ويحصلون على تعزيز ذاتهم من خلال مساعدة الآخرين، ربما على حساب حاجاتهم، ويقومون بأعمال غير مناسبة مثل الجلوس في البيت، أو إطعام قطة الجيران، أو إيصال أحد إلى المطار، وذلك من أجل تقدير الذات (Schaver, 1996; Seawared, 2002).

سابعا: المسوف، وهو الشخص الذي لا يحسن استغلال الوقت، ويقوم بتأجيل بعض الأعمال الهامة، التي يجب القيام بها حتى يصبح التأجيل لديه عادة؛ بمعنى أنه يتقن فن مواكبة الأمس والعيش فيه (شيرمان، 2001).

إن السرعة والاستعجال في استغلال الوقت ليست نتيجة الضغط الخارجي، بل نتيجة اعتقاداتنا حول الوقت. فالخطوة الأولى في خفض سرعة الوقت المستمرة هي أن نعيد اختبار اعتقاداتنا حول الوقت، وأين نحتاج أن نغير أو نبدل تلك الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية حول الوقت، من مثل وجوب أن يكون الشخص دائماً منتجاً من أجل المنافسة، وعدم القيام بتفويض الأعمال للآخرين لأنه لا أحد يستطيع القيام بما يقوم هو به بنفس المستوى، وعدم أخذ فترة راحة قبل الانتهاء من إنجاز كل الأعمال المطلوبة، والقيام بالعمل بأقل وقت ممكن، والشعور بالقلق والانزعاج في حال عدم إكمال المهمة (Seawared, 2002).

أهمية إدارة الوقت :

إن لإدارة الوقت فوائد نلمسها بشكل عاجل وقد نلحظها على المدى الطويل ومنها :

1- زيادة في التطور الذاتي، وتحسين القدرات، وإنجاز الأهداف مما ينعكس على الإنتاجية.
2- تساعد في التخفيف من ضغوط العمل وذلك باعتبارها أحد الأساليب التنظيمية المساعدة.

3- تخفف من التوتر والقلق.

4- تعمل على إتمام الأعمال بشكل سريع وبمجهود أقل (أليكساندر، 1999).

الوسائل المساعدة في إدارة الوقت بفعالية :

إن من أهم الوسائل المساعدة في إدارة الوقت بفعالية هي القيام بتحليل الوقت اليومي، ولكي يتسنّى لنا ذلك علينا أن نستند إلى مجموعة من الأسئلة هي :

1- ما الذي تم القيام به اليوم بشكل مناسب؟

2- ما الذي تم القيام به اليوم بشكل خاطئ؟

3- في أي وقت بدأت إنجاز المهام؟ وما الجزء الذي كان أكثر إنجازا؟

4- ما أبرز ثلاثة مضيعات للوقت؟

5- ما النشاطات التي تحتاج لوقت أكثر؟ الأولويات؟

6- ما الذي سوف أقوم به غدا (Cohen, 2005).

وبالرغم من كل المعيقات والمعتقدات الخاطئة المتعلقة بالوقت، إلا أن هناك أساليبَ يمكن استخدامها لإدارة الوقت تتمثل في مهارات ثلاث هي:

أولا: ترتيب الأولويات، وتعني تصنيف الأعمال والمسؤوليات حسب الأهمية. فقبل القيام بعمل ما، يجب عمل قائمة بالمسؤوليات التي تحتاج إلى التنفيذ المباشر والأكثر أهمية، ثم الأقل أهمية وهكذا (زويلف والقريوتي، 1984).

ثانيا: جدولة الأعمال، وهو مهارة ربط الأعمال بفترة زمنية محددة يتم إنجازها خلالها، ويشمل تقسيم ساعات الاستيقاظ اليومي إلى مجموعات. ففي كل جزء يتم تحديد مهمة محددة لإنجازها، والتخطيط للوقت بحيث يقسم اليوم إلى أجزاء صغيرة جداً مثل أرباع الساعة. وتشمل القيام بأعمال محددة مقابل كل مؤشر للوقت، واستخدام المجموعة العنقودية، وهي أسلوب لعمل جدول أعمال للمهمات خارج المنزل أو المكتب؛ حيث توضع المهام في قائمة ثم تجمع المهمات حسب الموقع والهدف.

ثالثا: التنفيذ، هو تطبيق لجدول الأعمال الذي تم بناؤه. وهناك بعض الأفكار التي تدعم التنفيذ، مثل تحديد الهدف لكل مهمة، وتقسيم المهمات الكبيرة إلى مهمات صغيرة، والعمل في مهمة واحدة في وقت واحد، ومكافأة الذات بعد إنجاز كل عمل حسب أهميته وحجمه (إلياس، 1984).

ويمكن إضافة أفكار إضافية تساعد في إدارة الوقت متضمنة في التفويض أو التوكيل. فبعض الناس يحبون القيام بكل شيء بأنفسهم ويعتقدون أن التفويض نوع من عدم السيطرة. ويتضمن التفويض الثقة بالناس للتخلي عن السيطرة على كل شيء، والثقة بالآخرين الذين نفوضهم ببعض المسؤوليات. ومن الأفكار أيضا تداخل الأعباء، فمن المفيد أن تستخدم المرونة في جدول الأعمال؛ لأن تداخل بعض الأعمال غير المتوقعة قد يفسد العمل، مما ينتج الشعور بالإحباط والغضب، وذلك يزيد من درجة الضغط نظرا لأهمية العمل. لذا يمكن أن يخصصَ في جدول الأعمال جزء من الوقت لمجموعة النشاطات اليومية من (7 – 10) دقائق في كل ساعة عمل. وفي أوقات العمل الحاسمة، يمكن منع هذه التداخلات من خلال فصل خط الهاتف أو إغلاق المكتب (Seaward, 2002).

وقد نستخدم كتاب المفكرة، وهو عبارة عن دفتر يوميات أو مفكرة جيب تكتب فيها الأفكار المتعددة؛ لأن الأفكار المهمة غالباً ما تلمح في العقل في لحظات ليست في وقتها، والعقل لديه إدراك محدد. ومع أفكار عديدة تتنافس من أجل الانتباه، يصبح دفتر الملاحظات امتداداً للذاكرة، كما يمكن أن يشتمل دفتر المفكرة أيضاً على أعمال يجب تأديتها.

ويمكن استخدام استراتيجية مفادها (عدل أو حرر حياتك)؛ فنحن نميل إلى نقل الكثير من الأمتعة الزائدة عن حاجتنا. فالفرد عادة ما يكون لديه الكثير من الأشياء أو العلاقات غير الضرورية، أو حتى القيم التي تعيق عمله. منها ما هو أساسي ومنها ما هو غير جوهري؛ لذا فإن بإمكان الفرد أن يعيد تقييم علاقاته، وقيمه وحاجاته الشخصية، ويحدد في قائمة ما هو أساسي وما هو غير أساسي ، وما الذي يستنفذ طاقته دون فائدة ، أو حتى بفائدة قليلة. ثم يقوم بالتخلص من الأشياء غير الضرورية من خلال التعديل الذي يجريه على تلك الحاجات والقيم والعلاقات (الأمر ليس كم أحتاج كثيراً لأبقى حياً؟ بل كم احتاج قليلاً لأبقى حياً؟).

ولا يمكن إغفال دور المهارات التنظيمية، فكثير من الناس يعتقد أن المهارات التنظيمية هي فطرية؛ والحقيقة أن كثيراً من الناس يستطيع تعلم تلك المهارات. أما الموازنة بين العمل والترفيه فهي ضرورة ملحة، ووفقاً لدائرة الإحصاءات الأمريكية، فإن الأمريكيين يعملون من (5–10) ساعات إضافية عن وقت العمل أسبوعيا، والناس ميالون لاستغلال وقت عطلتهم الكامل في العمل فهم لا يرغبون بالمغادرة خوفاً من الفصل من العمل. لذا قام خبير في إدارة الوقت بدراسة حول عادات الناس في العمل، فوجد أن كثيراً من الناس لا يمضون معظم وقتهم

في العمل فحسب، بل وينامون ساعات قليلة. وهذا يؤدي إلى الإعياء وحدة الطبع في العمل ؛ لذا تقدم باقتراحات من شأنها جعل الوقت أكثر فعالية، منها: نظّف مكتبك ، وتمتع بنوم جيد كل ليلة، واصنع لنفسك حدودا خاصة واحترمها، واعمل نشاطا واحدا في الوقت الواحد، واحم وقتك وفضاءك ، وخذ وقت راحة قصير كل ساعة (Schaver, 1996 ; Seawared, 2002).

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت ضغوط العمل والكفاءة الذاتية المدركة:

هناك العديد من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت موضوع ضغوط العمل والكفاءة الذاتية المدركة, والتحصين ضد الضغط, وإدارة الوقت. وسيتم عرض هذه الدراسات على النحو التالي :

أ. الدراسات العربية التي تناولت ضغوط العمل والكفاءة الذاتية المدركة.

أجرت رمضان (1991) دراسة بعنوان " الضغط النفسي والرضى الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مديرية تربية عمان الأولى في عمان". حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات الضغط النفسي عند المعلمين والمعلمات، وكذلك درجة الرضى الوظيفي لديهم. أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية من المعلمين والمعلمات يتعرضون إلى ضغوط منخفضة حيث بلغت نسبتهم (53.5%) بينما بلغت نسبة الذين يتعرضون إلى ضغوط متوسطة (25.2%) مقابل (21.3%) يتعرضون لضغوط مرتفعة. وأظهرت النتائج أيضا أن غالبية المعلمين والمعلمات راضون عن عملهم. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، أو في درجة الرضى الوظيفي عن العمل لديهم. كما بينت النتائج وجود علاقة عكسية بين الرضى الوظيفي ومستوى الضغط النفسي.

وقد هدفت دراسة إبراهيم (1994). المعنونة "عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين " إلى دراسة العلاقة بين عمليات التحمل للضغوط وعدد من متغيرات الشخصية لمعرفة الخصائص النفسية للأفراد المقاومين للضغط. وقد بلغت عينة الدراسة 190 معلما ومعلمة من بين معلمي المدارس الإعدادية والثانوية والمعاهد الأزهرية بمحافظة المنوفية في جمهورية مصر العربية. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس تحمل الضغوط، ومقياس الثقة بالنفس مقابل الدفاعية، ومقياس تقدير الذات للكبار، وقائمة إيزنك للشخصية، لقياس بعدي الانبساطية والعصابية. أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا يعزى للجنس، أو للفئة العمرية على عمليات تحمل الضغوط. أي أن النساء لديهن نفس القدرة على التحمل ومعالجة الضغوط التي يتمتع بها الذكور؛ كذلك الصغار لديهم نفس القدرة التي يتمتع بها الكبار. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد من متغيرات الشخصية كالثقة بالنفس، والعصبية، وتقدير الذات، وبين عمليات تحمل الضغط، تختلف باختلاف

المواقف الضاغطة، والخصائص النفسية للأفراد. وأظهرت النتائج أيضا أن العصبية وتقدير الذات يمكن اعتبارهما متغيرين منبئين بعمليات التحمل للضغوط.

أما دراسة عوض (1995) "الضغوط النفسية وبعض سمات الشخصية لدى المدرسات العاملات وعلاقتها بتحصيل تلاميذهن بمحافظة المنوفية في جمهورية مصر العربية"، فقد هدفت إلى معرفة مدى اختلاف درجات التلاميذ في المرحلة الأساسية باختلاف مستوى الضغوط لدى مدرساتهم، وباختلاف سماتهن الشخصية. وقد شملت عينة الدراسة 100 معلمة من معلمات الصف الثالث الأساسي، وعينة عشوائية من تلاميذهن بلغت 2000 تلميذ بواقع 20 تلميذ لكل معلمة. استخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية، وقائمة القلق (كسمة)، ومقياس العدوانية، وقائمة إيزنك للشخصية، ومقياس وجهة الضبط، ومقياس توكيد الذات، ومقياس الثقة بالنفس، ونتائج التلاميذ في التحصيل الدراسي في نهاية العام. أشارت النتائج إلى أن المرأة العاملة ممن تتمتع بسمات شخصية إيجابية (توكيد الذات، الثقة بالنفس، المتزنات انفعاليا، المنبسطات أكثر، الأقل قلقا) لديها إحساس أقل بالضغوط المهنية. كما أشارت النتائج إلى أن لذلك أثراً إيجابياً دالاً إحصائياً على تحصيل تلاميذهن.

ودرست السميرات (1995) الضغط النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في لواء مأدبا. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي ومستوى شدته لدى المديرين في المرحلة الأساسية والثانوية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 109 مدير ومديرة (38 مديراً و 71 مديرة). وقد طورت الباحثة أداة لقياس الضغط النفسي مكونة من 60 فقرة. أشارت النتائج إلى أن أكثر مصادر الضغط النفسي هي: ضعف تعاون أولياء الأمور، ثم عدم فهم أولياء الأمور لحاجات الأبناء، ثم نقص الملاعب المدرسية. كما وجدت تشابها في مصادر الضغوط بين المديرين والمديرات في ثمانية من عشرة من مصادر الضغط النفسي. وكذلك أشارت النتائج إلى فروق في شدة الضغط النفسي لصالح الإناث (المديرات).

وأجرت أبو عيشة (1997) دراسة بعنوان "مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس في الضفة الغربية". وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المشرفين، ومديري المدارس وذلك في ضوء متغيرات الجنس

والعمر والمؤهل العلمي ومكان العمل ومستوى المدرسة أساسي/ثانوي، ونوع المدرسة مختلطة/غير مختلطة. وتكونت عينة الدراسة من 28 مشرفاً ومشرفة و206 مدير ومديرة. أجاب المفحوصون على استمارتين قامت الباحثة بإعدادهما،الأولى لقياس التوتر النفسي، والثانية لقياس مصادره. أشارت النتائج إلى ما يلي: يتعرض المشرفون ذكوراً وإناثا إلى درجة عالية من التوتر النفسي المتمثل بردود فعل فسيولوجية وانفعالية وسلوكية ومعرفية. كما وأشارت إلى أن أكثر مصادر التوتر هي: ضغط العمل، ضغط المدرسة، عبء الدور، أسلوب الإشراف، وغموض الدور. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود أثر لمتغيرات العمر والخبرة والسكن على مصادر التوتر النفسي. وتوصلت إلى أن المشرفات الإناث يعانين أكثر من الذكور، وأن المشرفين ذوي المؤهلات العالية (ماجستير) يعانون أكثر من غيرهم. وأن مديري المدارس يعانون من غموض الدور، وعدم الرضى الوظيفي، وأسلوب الإدارة كمصادر للتوتر، وأن مديري المدارس الثانوية لديهم مستوى توتر أعلى من مديري المدارس الأساسية.

وفي دراسة عزت وجلال (1997) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية (العمر،الجنس، الخبرة)، وأبعاد الاتجاه نحو مهنة التدريس. شملت عينة الدراسة 90 معلما ومعلمة، منهم 32 معلما، و58 معلمة من المدارس الابتدائية بحدائق القبة والوايلي في مصر. وقد استخدم الباحثان مقياس الضغوط النفسية للمعلمين، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس. أشارت النتائج إلى أنه كلما زاد العمر الزمني وسنوات الخبرة، زاد الشعور بالضغط النفسي لدى الذكور، وربما يعود ذلك إلى أن المعلم غالبا ما يعول الأسرة، وهو مسؤول عن رعايتها. كما أشارت النتائج إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية أقل ضغطا من المعلمين، وربما يعود ذلك إلى أن طبيعة تكوين المعلمات تناسب التعامل مع الأطفال بشكل أفضل مقارنة بالذكور. وأشارت أيضا إلى ارتفاع معدلات الضغط لدى الجنسين بسبب العلاقة السيئة بين الزملاء ، والعبء الوظيفي الزائد.

وهدفت دراسة المشعان (2000أ) التي عنوانها: "مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة"، إلى التعرف على مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. وقد استخدم في هذه الدراسة مقياساً خاصاً بمصادر الضغوط يتكون من 26 عبارة موزعة على المجالات التالية: العبء المهني، والتطور المهني، والضيق المهني، وعلاقة المعلمين بزملائهم، وغموض الدور، وصراع الدور، وصعوبات إدارة الوقت. كشفت نتائج الدراسة عن وجود

فروق دالة إحصائياً بين المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في مصادر ضغوط العمل جميعها باستثناء الضيق المهني وعلاقة المعلمين بزملائهم ، حيث أن المعلمين الكويتيين أكثر تعرضاً لضغوط العمل من المعلمين غير الكويتيين ، وبينت الدراسة أن المعلمات أكثر شعوراً بالضغوط من المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن الفئة العمرية (45 عاماً فأكثر) كانت أكثر تعرضاً لضغوطات العمل من الفئات الأخرى. أما في مجالا غموض الدور وصعوبات إدارة الوقت فأوضحت النتائج أن الفئة العمرية من (25-34)، وفئة الخبرة من (5-9) أكثر تعرضاً لضغوط العمل. وكشفت نتائج هذه الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق بين الحاصلين على الدبلوم فأقل والجامعيين، أو بين المتزوجين وغير المتزوجين في مصادر ضغوط العمل.

أما دراسة المشعان (2000ب) والتي عنوانها: "مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية"، فقد هدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص، ومدى علاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية. وكشفت هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في المتغيرات التالية: العبء المهني، والتطور المهني، والاضطرابات النفسية الجسمية. وقد حصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور في مصادر الضغوط المهنية، والاضطرابات النفسية الجسمية. وظهرت فروق بين الكويتيين وغير الكويتيين في مصادر الضغوط المهنية، والاضطرابات النفسجسمية. وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسطات المدرسين الكويتيين في مصادر الضغوط المهنية، والاضطرابات النفسية الجسمية عن غير الكويتيين. أما من حيث التخصص فقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن مدرسي المواد العلمية أكثر تعرضاً للضغوط المهنية في مصادر العبء المهني من مدرسي المواد النظرية. وبينت النتائج أن مدرسي المواد النظرية أكثر تعرضاً للضغوط المهنية فيما يتعلق بمصدر صراع الدور.

كما أجرى حمدي وداود (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بمتغيرات الجنس ودرجة الاكتئاب والتوتر. وقد تكونت عينة الدراسة من 414 طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية منهم 321 من الإناث، و93 من الذكور. واستخدم الباحثان مقياس الكفاءة الذاتية ، ومقياس بيك للاكتئاب ومقياس التوتر. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية، وعلى الدرجات الفرعية للبعدين الانفعالي والمعرفي لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج

أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الأقل توتراً والأكثر توتراً على الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية، وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توتراً .

وقد أجرى النجار (2004) دراسة بعنوان "الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر وعلاقتها بأداء المعلمين، واستنفاذهم النفسي، وتحصيل الطلبة. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر وعلاقتها بأدائهم، وتحصيل طلبتهم. وقد تألفت العينة من جميع معلمي ومعلمات غرف المصادر ومدريريهم في محافظة عمان والسلط والزرقاء وعين الباشا، وعددهم 102 معلماً ومعلم, منها 72 من الإناث و30 من الذكور، و70 مديرة و30 مديراً. وقد تم استخدام أداة لقياس الكفاية الذاتية المدركة، وأداة لقياس الاستنفاذ النفسي، وكذلك أداة لقياس أداء المعلمين والمعلمات من قبل المدراء والمديرات. وكذلك تم إجراء مقابلات فردية مع 20 معلما ومعلمة. أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والمعلمات كان متوسطاً، وأن مستوى الاستنفاد النفسي كان متوسطاً أيضاً. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة بين الكفاية الذاتية المدركة والأداء وتحصيل الطلبة، وعلاقة ارتباط سلبية ذات دلالة بين الكفاية الذاتية المدركة وظاهرة الاستنفاد النفسي.

وأجرى إبراهيم (2005) دراسة هدفت إلى بحث علاقة الكفاءة المهنية بكل من الكفاءة الذاتية العامة، والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم في المملكة العربية السعودية، والمعتقدات التربوية لدى أربع فئات من المعلمين: قبل الخدمة (وهم طلاب قبل التخرج)، ومعلمي المرحلة الابتدائية، ومعلمي المرحلة المتوسطة، ومعلمي المرحلة الثانوية. كما هدفت إلى دراسة الفروق بين هذه الفئات في كافة المتغيرات موضوع الدراسة. وأخيراً بحث إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال الكفاءة الذاتية العامة، والضغوط، والمعتقدات. تكونت عينة الدراسة من 200 متطوع بواقع 50 متطوعا من كل فئة من الفئات السابقة. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس الكفاءة الذاتية العامة وهو من إعداده، ومقياس المعتقدات التربوية، إعداد محمد الدسوقي 1996، ومقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين من إعداد سكوارز وزميله 1999، حيث ترجمه وأعده الباحث للبيئة العربية، كما استخدم مقياس الضغط النفسي من إعداد الباحث. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين،

وكل من الكفاءة الذاتية العامة، والمعتقدات التربوية. وأشارت كذلك إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين، والضغط النفسي المهني، والضغط المهني والمعتقدات التربوية التي تمثل أهم متغيرات التنبؤ بالكفاءة المهنية، مع اختلاف في مقدرة هذه المتغيرات على التنبؤ. كما وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المراحل المختلفة في الكفاءة الذاتية المهنية، والكفاءة العامة، والضغط النفسي ، والمعتقدات التربوية.

وهدفت دراسة أحمد (2006) المعنونة "ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة والخاصة ومدارس وكالة الغوث في الأردن" إلى معرفة مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين، وهل هناك فروق ذات دلالة في مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين والمعلمات تعزى لكل من الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والسلطة المشرفة. وقد تكونت عينة الدراسة من 3057 معلما ومعلمة من المدارس الحكومية والخاصة للعام 2006/2005. وقد قام الباحث بجمع المعلومات بواسطة أداتين الأولى : تكشف عن مستوى ضغوط العمل تضمنت 85 فقرة والثانية للكشف عن مستوى الأداء الوظيفي تكونت من 75 فقرة، وقد تحقق الباحث من صدقهما وثباتهما. أشارت النتائج إلى أن هناك ضغوط عمل لدى المعلمين والمعلمات تتمثل في عدد من المجالات منها: ضعف تحصيل الطلبة كثرة الالتزامات المادية على المعلمين، والتخطيط اليومي. كما أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائيا بين مستوى الضغط النفسي ومستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل والسلطة المشرفة.

أما السعودي (2006) فقد أجرى دراسة بعنوان " أثر مصادر ضغوط العمل ومستوى الضغط المدرك في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في كليات المجتمع الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية". ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانه لغرض جمع البيانات وتوزيعها على عينة مكونة من 236 فرداً من مجتمع الدراسة البالغ 1114 فرداً. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين مصادر ضغوط العمل المختلفة التي تشملها الدراسة والالتزام التنظيمي بأبعاده المختلفة. وكذلك وجود أثر هام ذي دلالة إحصائية لمصادر ضغوط العمل في أبعاد الالتزام التنظيمي.

ب. الدراسات الأجنبية:

أما فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية المدركة، فقد أجرى دييدر Deidre (1998) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض العوامل التي ترتبط بالروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية، واثر الكفاءة الذاتية في ذلك. شملت الدراسة عينة من معلمي المدارس الثانوية بلغت 212 معلما ينتمون إلى 28 مدرسة في مناطق ريفية وحضرية في غرب أستراليا. وقد أجابوا على المقاييس والاستفتاءات التالية: البيئة المدرسية، ومفهوم الذات العام، والكفاءة الذاتية، والكفاءة الأكاديمية، والضغوط المهنية، والنمو الأخلاقي، والاهتمام المهني. أشارت النتائج فيما يتعلق بالكفاءة والضغط إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه عكسية بين الكفاءة الذاتية والضغط، والتوتر المتعلق بالمهنة.

كما أجرى جويند Gschwend(1999) دراسة بعنوان "كيف يستمر المعلمون ذوو الكفاءة العالية في مناخ منخفض الكفاءة؟" حيث هدفت الدراسة لفحص الخصائص السلوكية، والإدراكية الفاعلة لعمل المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية في بيئات عمل أقل كفاءة ذاتية، وذلك من أجل معرفة كيف يكونون قادرين على الإصرار والاستمرار في تلك البيئات. واشترك في الدراسة (155) معلماً من المدارس ذات الكفاءة الذاتية المنخفضة في أمريكا. وتم الاستنتاج وهو أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية الذين يسجلون مخرجات إيجابية, ومستوى أعلى من المرونة, يكون مستوى الضغط لديهم منخفضا, ومستوى الكفاءة الذاتية مرتفعاً، وأن قيم المعلمين والكفاءة الذاتية العالية تساهم في استمرار فاعلية المعلم في المجال التعليمي الصعب.

أما دراسة هانوفر Hanover (2000) فقد هدفت إلى الكشف عن دور الجنس في تطور الكفاءة الذاتية. وقد تكونت عينتها عن 187 طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية؛ حيث استخدم الباحث مقياس هارتر Harter للكفاءة الذاتية. وأظهرت النتائج أن جنس المبحوث يقوم بدور أساسي في تطور الكفاءة الذاتية، وأن الاختلافات في الطرق التي يتغير بموجبها الذكور والإناث عبر الزمن يمكن إرجاعها للسلوك المنمط جنسياً، وكذلك إلى الفروق في الخصائص الذاتية.

هدفت دراسة شميتز وسكوارزر Schmitzs and Schwarzer (2000) إلى دراسة العوامل التي تساهم في نجاح المعلمين في عملهم، وأثر هذه العوامل على إنجاز طلابهم

الأكاديمي، وذلك لدى عينة تكونت من 275 من المعلمين الألمان في عشر مدارس. توصل الباحثان إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة التدريسية لدى المعلمين. كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية العامة، والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة بين الضغط في محيط العمل، وعدم الرضى عن المهنة، والإنجاز الأكاديمي للطلاب.

وهناك دراسة قام بها تواج (2000) Towajj بعنوان " استطلاع العلاقة بين التميز في الأداء الوظيفي والتميز في جودة الحياة "، استطلعت العلاقة بين التميز في الأداء الوظيفي والتميز في جودة الحياة. وتكونت العينة من 342 معلماً ومعلمة في إحدى الولايات الأمريكية. وقد تم إجراء مجموعة من المقابلات الشخصية للمعلمين والمعلمات لاستطلاع تصوراتهم حول جودة الحياة والعلاقة مع الأداء الوظيفي لهم. وخلصت الدراسة إلى أن العوامل المساهمة في جودة الحياة هي العلاقات الأسرية، والنشاط البدني ووقت الفراغ، والإسهام القيم في العمل. وبينت الدراسة أن المتطلبات الضرورية لجودة الحياة والتميز في الأداء الوظيفي للمعلمين هي وجود التزام بنمط حياتي متوازن، ووجود علاقات داعمة، والمشاركة في الأنشطة البدنية، ووجود فاعلية ونجاح في أدوار العمل. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن عدم التوازن في العوامل السابقة يؤدي إلى ضغوط وإجهاد في العمل، ويؤثر سلباً على الأداء الوظيفي.

وهدف دراسة قام بها سميث (2001) Smith بعنوان : " ضغوط التدريس وصحة المعلم واستخدام العلاج الطبي"، إلى الكشف عن ضغوط التدريس التي يتعرض لها المعلم، وتأثيرها على صحته ومراجعته للمراكز الطبية في بعض المناطق الريفية في أمريكا. وقد تكونت عينة الدراسة من 96 معلماً ومعلمة للمراحل من الروضة وحتى الصف الثاني عشر. أشارت النتائج إلى أن ضغوطات المعلمين الناجمة عن سلوكيات الطفل السيئة لا تؤدي إلى مشكلات صحية، أو إلى الحاجة للخدمات الصحية، بينما بعض مسببات الضغط في بيئة العمل تسهم في ظهور أعراض ومشكلات جسدية واستخدام الخدمات الطبية.

أما دراسة روساجراو (2001) Rosa-Grau فقد هدفت إلى دراسة الكفاءة الذاتية باعتبارها متغيراً وسيطاً في التخلص من الضغط والتوتر المرتبط بالمهنة، وذلك لدى عينة مكونة من 140 عاملاً اجتازوا دورة تدريبية في استخدام التقنيات الحديثة في مجال مهنتهم؛

ويعملون في خمس شركات تنتمي إلى خمسة قطاعات اقتصادية واجتماعية مختلفة. كانت التقنيات الحديثة ممثلة في تكنولوجيا الاتصالات السلكية واللاسلكية، والسيطرة الرقمية بواسطة الكمبيوتر. وكانت الشريحة العمرية تتراوح ما بين (22-56) سنة، بمتوسط عمر زمني قدره 33 سنة، ونسبة الرجال 54%، والنساء 46%. واستعان الباحث بكل من الأدوات الآتية: مقياس ضغوط وتوترات العمل، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الرضى الوظيفي، واستبيان عن الجوانب الروتينية في العمل. أشارت النتائج إلى أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تؤدي دوراً مهماً في الحد من شعوره بالتوتر، والضغط النفسي، والشعور بالإرهاق المتصل بالمهنة؛ حيث توجد علاقة ارتباطية عكسية بين هذين المتغيرين. ولكن هذا مرهون بالكفاءة الذاتية العامة، وطبيعة الضغوط، ونوع الوظيفة، وطبيعتها، والرضى المهني.

كما قام شيمرز وهيو وغارسيا Chemers, Hu and Garcia (2001) بدراسة طولية شملت 256 طالبا وطالبة في مستوى السنة الجامعية الأولى في جامعة كاليفورنيا. وهدفت الدراسة إلى فحص أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتفاؤل الطلبة حول أدائهم الأكاديمي والضغط والصحة، واستمراريتهم في الجامعة. وقد تم اعتماد أداء الطلبة الأكاديمي وتوقعاتهم حول كفاءتهم الذاتية المدركة ومستوى صحتهم النفسية. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتفاؤل، وبين الأداء والتكيف.

وأجرى كروز Cruz (2002) دراسة كان من أهدافها بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من 107 طلاب من أعراق مختلفة من طلبة جامعة هاواي (Hawaii). أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي؛ أي أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة حصلوا على درجات أعلى أكاديمياً من الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة.

وهدفت دراسة سيلب Celep (2003) إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالشعور بالكفاءة الذاتية لدى عينة من المعلمين بلغت 310 معلما ومعلمة من 21 مدرسة ابتدائية في تركيا؛ كان منهم 252 معلمة و 58 معلما، خبرتهم التدريسية تراوحت بين (16-26) سنة. استخدم الباحث مقياسا للكفاءة الذاتية مكون من 8 بنود من إعداده. ولمعالجة البيانات اعتمد

الباحث على معاملات الارتباط. أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو التلاميذ، والرغبة في المشاركة الاجتماعية، والاتجاه نحو التعامل الإنساني مع سلوكيات التلاميذ، والتصرف كقائد تعليمي داخل غرفة الصف، جميعها ارتبطت إيجابيا بشعور المعلم بالكفاءة الذاتية.

وفي دراسة نيتفيلد وإندرس Nietfeld and Enders (2003) التي هدفت إلى دراسة المعتقدات المؤثرة لدى المعلمين قبل الخدمة، ذكر أن هذه المعتقدات تدور حول الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية في التدريس، ووجهة الضبط، والمعتقدات التربوية حول التعلم والتعليم؛ وكذلك علاقة هذه المعتقدات بالقدرة العقلية العامة، وذلك لدى عينة من الطلاب الذين تخصصوا في التدريس، بلغت 61 طالبا في إحدى الجامعات الإقليمية متوسطة الحجم. فيما يتعلق بأعداد الطلاب في جنوب شرق الولايات المتحدة، تراوح العمر الزمني لهم ما بين (21-46) سنة، بمتوسط عمر زمني قدره (25.4 سنة)، منهم (58 أنثى و3 ذكور). وقد تم تطبيق الأدوات الآتية: مقياس الكفاءة الذاتية العامة 8 بنود، والكفاءة الذاتية في التدريس 12 بنداً، ثم قائمة المعتقدات التربوية والتعليمية، ومقياس القدرة العقلية العامة الكتابي. وتم تطبيق جميع الأدوات عدا مقياس القدرة العقلية العامة في ساعة واحدة، أما الأخير فقد تم تطبيقه في 40 دقيقة أخرى. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه ذات دلالة بين المعتقدات التربوية والكفاءة الذاتية العامة. كما توجد علاقة ارتباطية موجبه بين الكفاءة الذاتية العامة والكفاءة الذاتية في التدريس.

وفي دراسة قام بها لي Lee (2003) بعنوان: " العلاقة بين البيئات الخارجية وضغوط المعلمين"، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين البيئات الخارجية وضغوط المعلمين في إحدى المدن البريطانية. وقد تكونت عينة الدراسة من 326 معلماً ومعلمة يعملون في المرحلة الابتدائية. وتم البحث في المقيدات الخارجية من خلال أداة المقيدات البيئية المدرسية، أما بالنسبة لضغوط المعلمين فقد تم البحث في أبعاد تمثل إدارة المدرسة، عبء العمل، ضغط الوقت، إدارة سلوك الطلبة والتعلم، وعلاقات العمل. أشارت النتائج إلى أن المقيدات الخارجية، والبيئات المدرسية، والظروف الصحية للمعلمين، وسماتهم الشخصية هي عوامل لها الأثر في إجهاد المعلمين وضغوطهم.

أما فولك وميشيل Voelk and Michael (2004) فقد أجريا دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، والغش، وأثر الجنس، والعمر، والمستوى الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من 315 طالباً وطالبة تم اختيارهم من ثلاث كليات ومن 37 مدرسة ثانوية في نيويورك. أشارت النتائج إلى أن الرغبة في الغش وجدت لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية. كما أن الرغبة في الغش أعلى لدى طلاب المستويات الدنيا في الأداء الأكاديمي. وكشفت النتائج أيضا عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس والعمر والمستوى الدراسي والكفاءة الذاتية لصالح الإناث؛ حيث وجد أن الذكور أقل كفاءة وأكثر رغبة من الإناث في الغش ، وأن اليافعين أقل كفاءة وأكثر رغبة في الغش من الشباب.

وأجرى جيبسي وجون وريتا Gypsy, John and Rita (2005) دراسة هدفت إلى تقصي تحليل العامل التأكيدي لمقياس كفاءة المعلمين للمعلمين المحتمل دخولهم ميدان التعليم في أمريكا. تكونت عينة الدراسة من (387) معلماً قبل الخدمة، استخدمت الدراسة استبانات ومقابلات فردية. أشارت نتائج تحليل العامل التأكيدي إلى تناسب مرضٍ للنموذج الذي أعيد تعيينه للبيانات على الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين قبل الخدمة.

وأجرى ديفيد David (2006) دراسة هدفت إلى تقصي مدى ثبات التغييرات في الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل دخولهم ميدان الخدمة. كما هدفت إلى تقصي أثر تعليم مناهج العلوم المصممة بشكل جيد على معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين قبل الخدمة في استراليا. تكونت عينة الدراسة من (55) معلماً قبل الخدمة، استخدمت الدراسة مصادر بيانات متعددة (استبانات، ومقابلات فردية). تم قياس كفاءة المعلمين الذاتية في تعليم العلوم في بداية ونهاية مساقات مناهج وأساليب تدريس العلوم. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تغييرات إيجابية في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين قبل الخدمة.

وأجرى ايدا واوزكان Eda and Ozcan (2007) دراسة هدفت إلى تصميم أداة لقياس واستكشاف معتقدات المعلمين حول كفاءتهم الذاتية تجاه التعليم. تكونت عينة الدراسة من (346) معلماً طالباً في جامعة هاستيب في أنقرا تركيا. كانت نتائج الدراسة مدعمة بشكل قوية من خلال صلاحية وثبات المقياس الذي استخدم من قبل الباحثين حول معتقدات المعلمين عن كفاءتهم الذاتية تجاه التعليم.

وأجرى اينر وسيدسل Einar and Sidsel (2007) دراسة هدفت إلى تحديد أبعاد كفاءة المعلمين الذاتية والعلاقات مع عوامل الضغط، والكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين. كما قاما أيضا بدراسة العلاقة ضمن الكفاءة الذاتية للمعلمين، والسيطرة الخارجية (معتقدات المعلمين العامة حول العوامل التي تحد مما يمكن أن ينجز من خلال التعليم)، وعوامل الضغط. تكونت عينة الدراسة من (244) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة في النرويج. أظهرت نتائج الدراسة أن كفاءة المعلم الذاتية كانت متميزة مفاهيميا ومستقلة عن كفاءة المعلمين الذاتية المدركة والسيطرة الخارجية. كما كانت كفاءة المعلم الذاتية مرتبطة ارتباطا قويا مع كفاءة المعلمين الذاتية.

وأجرى ريتشارد Richard (2008) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج التطوير المهني الممول من قبل NCLB-EETT على كفاءة المعلمين الذاتية والتنفيذ الناتج عن ذلك. كما بحثت الدراسة في أثر المساقات على الكفاءة الذاتية للمشاركين حول كيفية تنفيذ التكنولوجيا التعليمية في كندا. وبحثت أيضا في الآثار التفاضلية لهذه المساقات على كفاءة المشاركين الذاتية بسبب الخصائص المميزة الديموغرافية المختلفة. تكونت عينة الدراسة من (377) معلما. أظهرت نتائج الدراسة أن المساقات الممولة على شكل منح زادت من ثقة المشاركين وكفاءتهم وقدراتهم في إدخال التكنولوجيا في تدريسهم. كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول آثار المساقات بين المشاركين مع خصائص مميزة ديموغرافية مختلفة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أن هناك فروقا بين المعلمين في مصادر الضغوط المهنية تعزى لمتغيرات الجنس والجنسية والعمر والخبرة والتخصص (المشعان، 2000أ؛ المشعان، 2000ب). وفروقا تعزى للسلطة المشرفة في مستوى الضغط النفسي والأداء الوظيفي (أحمد، 2006). في حين أشار البعض إلى عدم وجود تأثير للمتغيرات الديمغرافية على مصادر التوتر النفسي (إبراهيم، 1994 ؛ أبوعيشة ، 1997). وأن أكثر مصادر التوتر هي: ضغط العمل، ضغط المدرسة، عبء الدور، أسلوب الإشراف، وغموض الدور (أبوعيشة، 1997)؛ بالإضافة إلى ضعف تعاون أولياء الأمور وعدم فهمهم لحاجات الأبناء (السميرات، 1995). وأن هناك عوامل كالبيئة المدرسية والظروف الصحية والسمات الشخصية للمعلمين تؤثر في إجهاد المعلمين وضغوطهم (Lee, 2003). كما أن هناك ضغوط عمل تتمثل في ضعف تحصيل الطلبة، وكثرة الالتزامات المادية على المعلمين، والتخطيط اليومي (أحمد،

2006). كما أشارت أيضا إلى العلاقة بين ضغوط العمل وبين العلاقات الأسرية، والنشاط البدني ووقت الفراغ، والإسهام القيم في العمل (Towajj, 2000). وأكدت أن ضغوط العمل تسهم في ظهور أعراض ومشكلات جسدية لدى المعلمين(Smith, 2001). وأن من يتمتع بسمات شخصية إيجابية (توكيد الذات ، الثقة بالنفس ، الاتزان الانفعالي، الانبساط، الأقل قلقا) لديه إحساس أقل بالضغوط المهنية (إبراهيم، 1994 ؛ عوض، 1995).

كما أظهرت الدراسات السابقة وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية وبين الضغوط والتوتر المتعلق بالمهنة، (Deidre, 1998 Einar and Sidsel, 2007) ، وإلى وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة التدريسية لدى المعلمين والإنجاز الأكاديمي للطلاب، ووجود علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية العامة والضغط في محيط العمل، وعدم الرضى عن المهنة.(Schmitzs and Schwarzer, 2000 ; Nietfeld and Enders, 2003؛ David,2006) وإلى وجود علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتفاؤل، وبين الأداء والتكيف (Chemers, Hu and Garcia, 2001)؛ وإلى وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي (Eda and Ozcan, 2007 ؛ Cruz, 2002) . كما أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والأداء، وعلاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية المدركة وظاهرة الاستنفاد النفسي لدى المعلمين (النجار، 2004). كما أوضحت وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية والمهنية للمعلمين، والضغط النفسي المهني، ووجود فروق بين المعلمين في الكفاءة الذاتية المهنية، والضغط النفسي (إبراهيم، 2005 ؛ Richard,2008). وأظهرت النتائج أن لمتغير الجنس أثرا في تطور الكفاءة الذاتية (Hanover, 2000). وأوضحت أن معتقدات الفرد الإيجابية عن كفاءته الذاتية والتربوية تحد من شعوره بالتوتر والضغط والإرهاق المتصل بالمهنة (Rosa-Grau, 2001). وأظهرت أن الشعور الإيجابي بالكفاءة الذاتية للمعلمين يؤدي إلى اتجاهات إيجابية نحو التلاميذ، ورغبة في المشاركة الاجتماعية، وإلى التصرف كقائد تعليمي داخل غرفة الصف(Celep, 2003).

الدراسات التي تناولت فاعلية التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت:

أ- الدراسات العربية:

قامت عبد الجواد (1994) بدراسة بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي في خفض الضغوط لدى عينة من المعلمين "، وهدفت إلى معرفة فاعلية برنامج التدريب التحصيني في خفض مستوى الضغط النفسي لدى المعلمين من الجنسين، وأثره على الروح المعنوية لديهم. طبقت الباحثة الدراسة على 60 معلماً ومعلمة 30 معلماً و 30 معلمة ممن يعملون في مدارس المراحل الأساسية في مدينة القاهرة بجمهورية مصر العربية. وقد استغرق البرنامج 10 جلسات لمدة 5 أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا. استخدمت الباحثة الأدوات التالية: قائمة الضغوط النفسية للمعلمين تعريب طلعت منصور وفيولا الببلاوي 1989، ومقياس الروح المعنوية، وبرنامجا إرشاديا لخفض الضغط (من إعداد الباحثة). أشارت النتائج إلى تفوق معلمي المجموعة التجريبية على الضابطة في القياس البعدي على المقاييس الفرعية (الاتجاه نحو العمل، انخفاض الضغط المهني، الرفاهية العامة، والمظاهر الانفعالية، وارتفاع الروح المعنوية، مما يثبت فاعلية البرنامج في خفض الضغط.

أما سلامه (1995) فقد أجرى دراسة بعنوان " مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف مستوى الضغط النفسي لدى المعلمين"، هدفت إلى تقييم أثر البرنامج. حيث تم اختيار عينة من المعلمين والمعلمات من إحدى المدارس الابتدائية بمحافظة القليوبية في مصر لتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي؛ وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية تضم 22 معلماً ومعلمة ، و 24 معلماً ومعلمة للمجموعة الضابطة. تم تطبيق البرنامج في 6 جلسات إرشادية بواقع جلستين أسبوعيا، وكان زمن الجلسة يتراوح ما بين 45-60 دقيقة. استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس الضغوط النفسية للمعلمين لطلعت منصور وفيولا الببلاوي 1989، وكذلك برنامجا إرشاديا وكتيبا بعنوان الضغط في مهنة التدريس من إعداد الباحث. أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تخفيف مستوى الضغط النفسي لدى المعلمين من خلال التطبيق البعدي، وخلال فترة المتابعة التي جرت بعد 15 أسبوعا بعد التطبيق الأول.

وأشارت الدباغ (1995) في دراستها التي هدفت إلى معرفة درجة استخدام استراتيجيات إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية التابعة لمديرية تربية عمان الكبرى الأولى، وأثرها على مستويات الضغط النفسي لديهم. وقد أجرتها على عينة مكونة من 172 مديراً ومديرة من مديرات المدارس الأساسية الحكومية منهم 75 مديراً و97 مديرة. وقد تألفت أدوات الدراسة من أداة لقياس الضغط النفسي، وأداة لقياس درجة استخدام مديري المدارس استراتيجيات إدارة الوقت. أظهرت النتائج أن مديري المدارس يعانون بدرجة متوسطة من الضغط النفسي، كما كان استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الوقت بدرجة متوسطة. وكانت أكثر مصادر الضغط النفسي هي: الأعمال الكتابية، ثم حل الخلافات بين أعضاء الهيئة التدريسية، ثم التعامل مع المشكلات الطلابية. وأشارت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق في درجات الضغط النفسي تعزى للخبرة الإدارية أو لحجم المدرسة، في حين كانت هناك فروق في درجات الضغط النفسي تعزى للجنس والمؤهل العلمي. كما لم يكن هناك أثر لدرجة استخدام المديرين لاستراتيجيات إدارة الوقت على درجة الضغط النفسي لديهم.

وهدفت دراسة حمدي (1999) إلى التعرف على فعالية تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات لدى عينة من طالبات الصف الثامن والتاسع الأساسي. حيث تألفت عينة الدراسة من شعبتين من الصف الثامن الأساسي، وشعبتين من الصف التاسع الأساسي. وقد تم اختيار منهما 40 طالبة كمجموعة تجريبية قسمت إلى مجموعتين و38 طالبة كمجموعة ضابطة. وقد تم تقديم تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي للمجموعتين التجريبيتين ، حيث استغرق البرنامج خمس حصص للمجموعة الأولى وثلاث حصص للمجموعة الثانية. وفي نهاية البرنامج تم تطبيق قائمة الحاجات الإرشادية التي تألفت من 50 فقرة موزعة على ستة مجالات فرعية هي: المشكلات الجسمية، والدراسية، والانفعالية، والاجتماعية، والأسرية، ومشكلات الاختيار المهني، وتنظيم الوقت. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة في الدرجة الكلية على قائمة المشكلات، وفي الدرجات الفرعية باستثناء درجة المشكلات الجسمية. وكان البرنامج فعالا في معالجة المشكلات ما عدا المشكلات الجسمية فقد كانت أكثر مقاومة للتغيير من غيرها من المشكلات.

أما عوض (2000) فقد أجرت دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية العلاج المعرفي السلوكي على غرار طريقة التدريب التحصيني لخفض الضغط لدى المراهقين في مصر.

واستندت الباحثة في دراستها إلى فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والعلاج المعرفي لبيك.Beck. تكونت عينة الدراسة من 40 طالبا وطالبة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي من مرتفعي الضغوط النفسية والسلبية في التعامل. وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية من الإناث بواقع 10 طالبات و 10 طلاب من الذكور، ومجموعة ضابطة بواقع 10 طالبات و 10 طلاب. وقد تم تطبيق البرنامج في 12 جلسة، تراوح زمن الجلسة من 40-50 دقيقة، امتدت إلى 90 دقيقة أحياناً، وضمت التطبيقين الفردي والجماعي. كما تخللها عدد من المهارات كالمراقبة الذاتية، وفنية الحوار الذاتي، والتدريب على حل المشكلة، ولعب الأدوار، ومواضيع متعددة حول مفاهيم الضغط وأخطاء التفكير، ومهارات المواجهة. وقد استخدمت الباحثة أداة اختبار الأسلوب المعرفي "السلبية" ومقياس الضغوط النفسية للمراهقين، وبرنامج العلاج السلوكي المعرفي. أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض الضغوط وتعديل الأسلوب المعرفي "السلبية " عند المراهقين من الجنسين.

واختبر الأميري (2001) فاعلية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تعز. تكونت عينة الدراسة من 24 طالباً ممن يعانون من الضغوط النفسية وقد قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتكون البرنامج من 10 جلسات، زمن الجلسة الواحدة من 40-60 دقيقة؛ وتم تدريب المجموعة التجريبية على فنيات التدريب التحصيني واستراتيجية حل المشكلات. تألفت أدوات الدراسة من البرنامج الإرشادي ومقياس الضغوط النفسية. أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في خفض الضغوط النفسية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الدراسة، سواء باستخدام التدريب التحصيني أو إستراتيجية حل المشكلات.

وأجرى عربيات (2001) دراسة حول واقع إدارة الوقت لدى موظفي وزارة التربية والتعليم في الأردن. هدفت الدراسة إلى الكشف عن الوقت الضائع وفقا لمجالات ضياعه بالدقائق لكل موظف يوميا، وبيان علاقة ذلك بمتغير المسمى الوظيفي والجنس. أشارت النتائج إلى أن وقت العمل الفعلي المتاح في الوزارة يقدر ب: 90300 دقيقة سنويا، وأن موظفي الوزارة يهدرون وقت الدوام الرسمي بنسبة (51.3%) يوميا، منها (3%) على التأخير الصباحي، و(9.3%) على عدم التقيد بالوقت المحدد لنهاية الدوام، و (11%) على المغادرات الخاصة، و(25%) أثناء الدوام في الوزارة.

أجرى الشطرات (2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في معالجة الأرق وخفض التوتر. اشتملت عينة الدراسة على 24 طالبا وطالبة ممن حققوا أعلى الدرجات على مقياس الأرق والتوتر. وقد تراوحت درجات الطلبة على المقياس بين (58- 72). حيث تم تقسيم الطلبة عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تألفت المجموعة التجريبية من 12 طالبا، والمجموعة الضابطة من 12 طالبا آخرين، وكان متوسط أعمار الطلبة في المجموعتين (19.7) عاما. وقد تلقت المجموعة التجريبية تدريبا على البرنامج الإرشادي المكون من 13 جلسة إرشادية، مدة كل جلسة ساعة واحدة على مدار ستة أسابيع. وقد تم تطبيق مقياس الأرق والتوتر قبل المعالجة وبعدها. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في خفض الأرق والتوتر لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرت راضي (2002) دراسة بعنوان "مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري ، والضغوط النفسية". وقد هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس والتخصص والطرق الدراسية والتفاعل بينهم على درجات الطلاب الناتجة عن تطبيق مهارات إدارة الوقت، وذلك بهدف وضع استراتيجيات وإعداد برامج إرشادية لتحسين مهارات الطلبة في إدارة الوقت. تكونت عينة الدراسة من 1874 طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة المنصورة منهم 1637 طالباً بمتوسط عمري (19.71) عاما و237 طالبة بمتوسط عمري (19.21) عاما خلال العام الدراسي 2001/2000. وكانت أداة الدراسة مقياسا لسلوك إدارة الوقت من إعداد الباحثة. أشارت النتائج إلى وجود أثر دال لمتغيرات الجنس والتخصص والطرق الدراسية والتفاعل بينهم على درجات الطلبة على مقياس مهارات إدارة الوقت. ووجدت فروقا دالة إحصائيا في الضغوط النفسية لصالح الطلاب ذوي المستوى المنخفض في إدارة الوقت، مقارنة بالطلاب ذوي المستوى المرتفع في إدارة الوقت.

كما أجرى أبو عاشور والحوارنه (2002) دراسة بعنوان دور الإدارة المدرسية في إدارة الوقت في مدارس محافظة إربد. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الأساسية ومديراتها، ومدى تأثير كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية على الوقت الذي يقضى في العمل الرسمي، وذلك من خلال طرح السؤالين التاليين: ما مقدار الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس في محافظة اربد لإتمام المهام

والأعمال الموكولة إليهم؟ وهل تختلف إدارة الوقت لانجاز المهمات والأنشطة المختلفة عند المديرين باختلاف الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟ تكونت عينة الدراسة من 200 مدير ومديرة من أصل 269. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اهتماما كبيرا بين المديرين في إدارة الوقت، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

كما درس معالي (2003) أثر التحصين ضد التوتر والتدريب على حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج المعد لهذه الغاية. وتكونت عينة الدراسة من 60 سيدة من اللواتي حصلن على درجة عالية على اختبار الضغط النفسي، وأقل الدرجات على اختبار التكيف. استمر البرنامج لمدة 10 أسابيع بواقع جلسة أسبوعيا، مدة كل جلسة 90 دقيقة، ثم أخذ قياس بعدي للضغوط النفسية. كما استخدم مقياس التكيف الأسري لتحديد مستوى التحسن في التكيف. أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد للضغوط النفسية وجود فروق ذات دلاله بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج التحصين ضد الضغوط والتوتر؛ كما كانت هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات. وأكدت الدراسة على أن برنامج التحصين ضد التوتر وبرنامج حل المشكلات كانا فاعلين في خفض الضغوط النفسية وتحسين التكيف.

وأجرى العضايله (2004) دراسة بعنوان " إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك". هدفت الدراسة إلى بيان أثر كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في إدارة الوقت. تكونت عينة الدراسة من 80 مديراً و80 مديرةً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك اهتماما كبيرا بإدارة الوقت والحرص عليه، كما لم تظهر أية فروق ذات دلالة تعزى لأثر الجنس في إدارة الوقت. في حين ظهرت فروق لصالح المؤهلات العلمية الأعلى في إدارة الوقت، وفروق لصالح الأفراد ذوي الخبرة الأطول على بعد تفويض السلطة في إدارة الوقت.

وأجرى الخلايلة (2004) دراسة بعنوان "إدارة الوقت وعلاقتها بكفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في محافظة الزرقاء من وجهة نظرهم". وقد تكونت عينة الدراسة من 84 مديراً ومديرة ، أجابوا على مقياسي الدراسة: مقياس إدارة الوقت ، ومقياس

كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس. أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع إدارة الوقت لدى المديرين والمديرات كان مرتفعاً، كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين واقع إدارة الوقت، وواقع كفاءة الأداء الإداري بشكل عام. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع إدارة الوقت لدى المديرين والمديرات تعزى لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة.

وقام السحيمات (2004) بدراسة حول إدارة الوقت ومعيقات استخدامه من وجهة نظر العاملين في الأجهزة الإدارية الخدمية في محافظة الكرك. هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدام الوقت ومعيقاته، وتكونت عينة الدراسة من 119 مشاركاً تم اختيارهم عشوائياً من مستويات إدارية من تسع مديريات شكلت مجتمع الدراسة. تم استخدام استبانه لقياس درجة فاعلية الموظف في إدارة الوقت ، وأهم أسباب معيقاته. أظهرت النتائج أن فاعلية إدارة الوقت للعاملين الإداريين كانت مرتفعة، وان أهم معيقات حسن استخدام الوقت هي الأسباب الشخصية، ثم الأسباب التنظيمية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للمتغيرات الديموغرافية في إدارة العاملين للوقت وهي المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، العمر، الجنس، والحالة الاجتماعية.

ب- الدراسات الأجنبية:

قام كسيليكا وباكر وتوماس وريدي Kiselica, Baker, Thomas and Reedy (1994) باستخدام التحصين ضد الضغط، ضمن برنامج إرشادي تكون من ثماني جلسات مع مجموعة من المراهقين الذين قدموا تقارير تظهر مستويات عالية من التوتر والقلق. وقد تمت إضافة أسلوب التدريب على تأكيد الذات للبرنامج، وتم تدريب المشاركين على مهارات التعامل مع الضغط عند ظهوره، ومهارات التكيف المعرفية، مثل أسلوب الاسترخاء، والبناء المعرفي. تكونت عينة الدراسة من 24 طالباً (13 من الذكور و11 من الإناث)، و24 طالباً في المجموعة الضابطة، واستخدم الباحث مقياس القلق. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في انخفاض مستوى الضغط والقلق، بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى أن الفتيات المشاركات في البرنامج التجريبي كانت نتائجهن أفضل من الذكور المشاركين في البرنامج.

وبهدف تحديد أثر بعض المعالجات السلوكـية المعرفيـة لخفض التوتر، قام كراغو Crago (1995) بدراسة للكشف عن أثر ثلاثة أشكال من المعالجة لخفض مستوى التوتر النفسي لدى 53 مشتركا من العسكريين. وقد تم توزيع المشتركين في البرنامج على ثلاث مجموعات تجريبية، تلقت الأولى التحصين ضد التوتر، بالإضافة إلى إعادة البناء المعرفي. بينما تلقت المجموعة الثانية التحصين ضد التوتر مع تقديم تعليمات أقل للأعضاء. وتلقت المجموعة الثالثة مهارات تأكيد الذات، وتمارين الاسترخاء. وقد تم استخدام قائمة الحالة المزاجية. وأظهرت النتائج أن الإجراءات المستخدمة مع المجموعة الأولى كانت أكثر فعالية في خفض التوتر مقارنة بالمجموعتين الثانية والثالثة.

وأجرى كذلك ماكان وفيلبس Macan and Philips (1995) دراسة هدفت إلى بحث تأثير برنامج إرشادي في إدارة الوقت على كل من سلوك إدارة الوقت، التحكم في الوقت، الرضى الوظيفي، الضغوط وتقديرات المشرفين للأداء الوظيفي. اشتملت العينة على 39 عاملا بإحدى شركات الخدمة الاجتماعية مثلوا المجموعة الضابطة، و38 عاملا مثلوا المجموعة التجريبية، بمتوسط عمري بلغ 36 عاما. استخدم الباحث مقياسا لإدارة الوقت ، وآخر للتحكم في الوقت، ومقياس التوتر الوظيفي، ومقياس الرضى الوظيفي. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في سلوكيات إدارة الوقت، وإدراك التحكم في الوقت لصالح المجموعة التجريبية. ولم تظهر فروق ذات دلالة خاصة بالرضى الوظيفي.

وقام بلاتر(1995) Platter بدراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية الوقت لدى المعلمين في القرن الحادي والعشرين. وقد بينت الدراسة أن الوقت من أهم عناصر عمل المعلمين وأن إدارة الوقت في المستقبل ستصبح عاملا هاما في إدارة المؤسسات التعليمية. كما أشارت إلى أهمية الوقت كعنصر أساسي للأداء الإداري في المؤسسات التربوية ، وإلى تعدد مجالات إهدار الوقت.

كما أجرى بيرجين وسولمان Bergin and Solman (1995) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية المحاولات الهادفة للتوافق مع الضغط في العمل الناتج عن العوامل الآتية: تقييم المعلمين، وإدارة الوقت، والاضطرابات في الحياة الأسرية، وتمثيل النظام لدى المديرين

التنفيذيين المسؤولين في القسم التربوي في ويلز الجنوبية الجديدة (New South Wales) في أستراليا. أشارت النتائج إلى أن أهم عوامل الضغط هي إدارة الوقت، وأن المهارة الفاعلة في التوافق معه هي أسلوب حل المشكلات؛ واستخدمت مهارة الدعم الاجتماعي من قبل المديرين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات؛ وأدركت المديرات إدارة الوقت كعامل مؤثر في العمل أكثر من المديرين.

كما أجرى ميرتي (1997) Merti دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي للتدريب على التحكم وإدارة الضغط وآخر سلوكي فقط. اشتملت العينة على 91 فرداً، تم توزيعهم على أربع مجموعات. تلقت المجموعة الأولى علاجاً سلوكياً دون ممارسته في البيت، وتلقت الثانية علاجاً سلوكياً مع ممارسته في البيت، وتلقت الثالثة علاجاً سلوكياً معرفياً دون ممارسته في البيت، والرابعة تلقت علاجاً سلوكياً معرفياً مع ممارسته في البيت. وقد بينت النتائج بعد الانتهاء من العلاج والمتابعة لأربعة أشهر أن المجموعتين اللتين تلقتا العلاج السلوكي المعرفي بغض النظر عن ممارسته أو عدم ممارسته في البيت، أظهرتا درجات منخفضة على مقياس التوتر بالمقارنة مع القياس القبلي، وقد استمر هذا الانخفاض لمدة أربعة أشهر بعد المتابعة.

وهدفت دراسة جاري وجيكس (1999) Gary and Jex إلى تحديد علاقة إدارة الوقت مع كل من صراع العمل والأسرة، والإجهاد العضلي العصبي. وقد شملت العينة 522 عاملا معدل أعمارهم 49 عاما ، يدرسون في الجامعة إلى جانب العمل، منهم 64% من الإناث و 36% من الذكور. أظهرت النتائج أن الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض من التحكم في الوقت، كان لديهم مستوى مرتفع من صراع بين الأسرة والعمل ، ولديهم مستويات مرتفعة من الضيق.

كما أجرى شيهي وهوران (2000) Sheehy and Horan دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب على التحصين ضد الضغط (SIT) على القلق، والضغط، واللاعقلانية، والتحصيل الأكاديمي لطلبة السنة الأولى في كلية الحقوق في جامعة أريزونا. تكونت عينة الدراسة من 16 طالبة و 6 طلاب تراوحت أعمارهم من (16-18) عاماً. وقد تم إعطاء اختبار قبلي واختبار بعدي ثم متابعة لأفراد الدراسة. وقد قسمت العينة بشكل عشوائي إلى مجموعتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة. واستمر البرنامج التدريبي لمدة أربعة أسابيع بمعدل لقاء واحد كل

أسبوع لمدة 90 دقيقة. وطبقت استراتيجيات التعلم، ومهارات التكيف مثل: الاسترخاء، وإعادة البناء المعرفي. أشارت النتائج بعد تطبيق البرنامج التدريبي إلى انخفاض ذي دلالة إحصائية في مستوى الضغط والقلق واللاعقلانية، وتحسن مستوى الأداء الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة.

وقام سكيوفيل (2000) Schewfele بدراسة هدفت إلى تقصي أثر مجموعة من الإجراءات السلوكية المعرفية في خفض التوتر النفسي. وقد تضمنت هذه الإجراءات الاسترخاء العضلي وضبط المثير والعلاج بالموسيقى والتقارير الذاتية. اشتملت عينة الدراسة على 76 متطوعاً من الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس التوتر. وتم استخدام مقاييس الانتباه والاسترخاء واستجابة التوتر حيث تم توزيع العينة على 4 مجموعات. وقد أظهرت المجموعات الأربع انخفاضاً في مستوى الاستثارة الفسيولوجية وفي مستوى ضربات القلب نتيجة للإجراءات المستخدمة.

أما دراسة مونتيسرات وميغويل وجوان (2002) Montserrat, Miguel And Juan، فقد هدفت إلى فحص مدى فاعلية العلاج باستخدام تدخلات معرفية سلوكية مضادة للضغوط النفسية، والمترافق مع استخدام العلاجات الدوائية في علاج (OLP) (مرض جلدي على شكل بهاق في الفم) في إسبانيا. وقد تكونت العينة من 16 شخص 8 ذكور و8 إناث، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تلقت الضابطة علاجات دوائية فقط ، بينما تلقت التجريبية علاجات دوائية إلى جانبها علاجات التحصين ضد الضغط. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في نهاية العلاج لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى تيسار وكوب (2003) Tesar and Kopp دراسة هدفت إلى فحص وتقييم برامج العلاج النفسي الجماعي المستخدم مع مرضى تصلب الشرايين المتعدد (MS). والمتضمن استراتيجيات سلوكية معرفية، والتدريب على التحصين ضد الضغط من خلال التدرب على مهارات الاسترخاء والمهارات الجسدية. تكونت عينة الدراسة من 29 مريضا يعانون من تصلب الشرايين من وحدة العلاج الخارجي في أستراليا. وقد تم إخضاع 14 منهم لعلاج دام على مدى 7 أسابيع وبشكل جماعي، (جلسة واحدة كل أسبوع). أما الباقي فقد وزعوا

على المجموعة الضابطة. وبمقارنة المجموعة الضابطة مع المجموعة التجريبية، فقد دلت النتائج على حدوث تطور بعيد المدى في نمط التكيف الاكتئابي مع الضغط النفسي، وتطور قصير المدى على مستوى ديناميكيات الجسم يعود لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قام بها جارسيا ورفاقه (2006) Garcia et al بعنوان : "الفرق في مدى فاعلية العلاج السلوكي المعرفي مقابل العلاج الدوائي في السيطرة على أعراض تليف العضلات". هدفت الدراسة إلى المقارنة بين مدى فاعلية العلاج باستخدام التدخلات المعرفية السلوكية، مقابل العلاج باستخدام الدواء للتعامل مع المرضى الذين يعانون من تليف العضلات في أسبانيا، وتكونت عينة الدراسة من 28 مريضاً. أشارت النتائج إلى تفوق طريقة العلاج باستخدام التدخلات السلوكية المعرفية والتي تتضمن تدريبهم على استراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية ، مقارنة مع العلاج الدوائي.

وقد هدفت دراسة ريغ وباكويت وشين (2007) Rieg, Paquett and Chen إلى الإجابة على العديد من الأسئلة وهي :

- ما هي هموم المعلمين التي يظهرونها قبل الدخول في مجال التدريس ؟
- كيف يمكن للمعلمين القدماء مساعدة المعلمين الجدد في التغلب على ضغوطهم النفسية؟
- كيف يمكن للمعلمين الجدد والقدماء أن يحددوا الضغوط النفسية والشخصية عليهم ووضع وسائل تكيف ناجحة لتحديد أو التقليل من الضغوط المحددة ؟وقد تكونت عينة الدراسة من 39 معلماً في أمريكا. وأشارت الإجابات إلى العديد من الأسباب الكامنة وراء الضغوط النفسية؛ منها ما هو داخل المدرسة، ومنها بعد انتهاء الدوام. وقد أوصى الباحثون من خلال هذه الدراسة إلى ضرورة تطوير قدرات وأوضاع المعلمين النفسية والعاطفية والاجتماعية، وذلك من خلال تدريبهم على التعامل مع الضغوط النفسية وتمكين المعلمين من إدارة وقتهم بفعالية وكفاءة عالية.

بعد استعراض الدراسات السابقة لوحظ أنها أشارت إلى فعالية التدريب على التحصين ضد الضغط في خفض مستوى الضغط والقلق والتوتر، والأفكار اللاعقلانية، وتوتر وضغط ما بعد الصدمة، وانخفاض في مستوى الاستثارة الفسيولوجية، وفي مستوى ضربات القلب لدى الأفراد (Sheehy and Horan, 2000; Kiselica, Baker, Thomas and Reedy, 1994

Montserrat, 2002 ؛ Schewfele, 2000 ; Merti, 1997 ; Grago, 1995 and Rieg, 2007 ؛Garcia, et al 2006 ؛ Tesar and Kopp, 2003 ؛Miguel, And Juan Paquett and Chen عبد الجواد، 1994 ؛ سلامه، 1995 ؛ حمدي، 1999 ؛ الأميري، 2001 ؛ الشطرات، 2001 ؛ معالي، 2003 ؛ كامل، 2005).

كما أشارت الدراسات السابقة إلى أن سوء إدارة الوقت من أهم عوامل الضغط (Bergin and Solman, 1995). كما أشارت إلى أن إدارة الوقت في المستقبل ستصبح عاملا مهما في إدارة المؤسسات، وعنصرا فعالا في الأداء الإداري والتربوي (Platter, 1995). وأشارت أيضاً إلى أن الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض من التحكم في الوقت، كان لديهم مستوى مرتفع من صراع الأسرة والعمل، ولديهم مستويات مرتفعة من الضيق (Gaey and Jex, 1999). وأوضحت أن هناك مجـالات عديـدة يتم فيها إهدار الوقت من قبل العاملين في المؤسسات التعليمية (عربيات، 2001). وأكدت الدراسات أن الأفراد الذين يجيدون إدارة الوقت هم أقل ضغطا نفسيا مقارنة بغيرهم (راضي، 2002). كما أشارت إلى أن العاملين لديهم اهتمام كبير بإدارة الوقت والحرص عليه. ولم يكن هناك أثر يعزى للجنس في إدارة الوقت، في حين هناك أثر لصالح المؤهلات العلمية الأعلى (أبو عاشور والحوارنه،2002 ؛ العضايله، 2004). وقد أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود أثر لأي من المتغيرات الديمغرافية في إدارة الوقت (السحيمات، 2004). وأشارت الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين واقع إدارة الوقت ، وواقع كفاءة الأداء الإداري (الخلايلة، 2004).

إن الدراسات السابقة بحثت في مستويات ضغوط العمل، والكفاءة الذاتية المدركة، وإدارة الوقت كل على حدة، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، أو علاقتها بالقلق والتوتر، والتحصيل الأكاديمي. بينما تميزت هذه الدراسة في الربط بين هذه المتغيرات مجتمعة؛ ولم تتوقف عند هذا الحد بل إنها حاولت أن تضع اليد على ضغوط العمل، ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين، ومن ثم تعمل على وضع برنامج إرشادي للحد من ضغط العمل، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة. أي أنها حاولت التشخيص، ومن ثم اجتهدت في البحث عن العلاج من خلال برنامج تميز بوجود نوعين من العلاج هما: تدريب المعلمين على استراتيجيات يأمل الباحث أن تؤدي إلى خفض ضغوط العمل، بالإضافة إلى التدريب على مهارات وأساليب إدارة الوقت. كما أنها خصت المعلمين تحديدا في التدريب على إدارة الوقت، والتحصين ضد الضغط.

في حين أن الدراسات السابقة أولت الاهتمام بالمديرين والمديرات في المدارس فيما يتعلق بإدارة الوقت، والمراهقين والطلاب فيما يخص بالتحصين ضد الضغط. كذلك يمكن الإشارة إلى أن هذه الدراسة تجرى في البيئة السعودية والتي ما زالت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع فيها نادرةً.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً لطريقة الدراسة وإجراءاتها من حيث عينتها وطريقة اختيارها وتوزيع أفرادها في مجموعات الدراسة، كما اشتمل على وصف للأدوات والمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة والتحليلات الإحصائية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذكور العاملين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية للعام 2008.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية. إذ تكونت من جميع المعلمين المشاركين في الدورة التدريبية المنعقدة في كلية المعلمين في منطقة الجوف والبالغ عددهم (320) معلماً. وقد طبق عليهم مقياس ضغوط العمل، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وذلك بهدف التعرف على مستوى ضغوط العمل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم. كما هدف التطبيق إلى التعرف على المعلمين الذين سجلوا أعلى الدرجات على مقياس ضغوط العمل وأدنى الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة. وبعد استرجاع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة، تبين أن هناك (18) استبانة غير مكتملة الإجابة، لذا تم استبعادها من التحليل الإحصائي، وبهذا أصبحت عينة الدراسة مكونة من (302) من المعلمين فقط. ثم حدد (40) معلماً حصلوا على أعلى الدرجات

على مقياس ضغوط العمل وأدنى الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، تم توزيعهم إلى مجموعتين بطريقة عشوائية: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (20) معلماً، تم تدريبهم على برنامج الدراسة التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت، ومجموعة ضابطة، وعدد أفرادها (20) معلماً لم يتعرضوا لأي إجراء تدريبي أو إرشادي خلال فترة تطبيق البرنامج.

أدوات الدراسة :

استخدمت في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس ضغوط العمل.

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ثالثاً: برنامج التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت.

أولاً: مقياس ضغوط العمل : ملحق (1)

قام الباحث باستخدام مقياس مصادر ضغوط العمل الذي طوره المخيني (2008) ، لقياس مصادر ضغوط العمل في البيئة العمانية. وقد قام المخيني بإيجاد معايير صدق وثبات ملائمة للمقياس. فللتحقق من صدق المقياس قام (المخيني ،2008) بعرضه على (14) محكماً من المختصين في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، حيث اعتمدت نسبة اتفاق بين المحكمين (80%)، كحد أدنى لاعتماد أن عدد الفقرات كاف لقياس المفهوم، وكذلك التأكد من وضوح العبارات وارتباط الفقرة بالبعد، وقد تم التعديل وفقاً لملاحظات المحكمين من حيث تعديل الصياغة والبناء اللغوي للفقرات وتعديل وحذف بعض الفقرات. وقد انتهى المقياس بصورته النهائية إلى (75) فقرة موزعة على (11) مجالاً كما هي في الجدول (1)

جدول 1. مجالات ضغوط العمل

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	ترتيب الفقرات على الاستبانة
1	صراع الدور	6	6،5،4،3،2،1
2	غموض الدور	**5**	11،10،9،8،7

3	الإدارة والمسؤولون	8	19،18،17،16،15،14،13،12
4	عبء العمل	8	20،27،26،25،24،23،22،21
5	النمو الوظيفي	7	34،33،32،31،30،29،28
6	بيئة العمل	7	41،40،39،38،37،36،35
7	زملاء العمل	7	48،47،46،45،44،43،42
8	الراتب والحوافز التشجيعية	7	55،54،53،52،51،50،49
9	الاستقرار الوظيفي	6	61،60،59،58،57،56
10	الرضى الوظيفي	7	63،62،68،67،66،65،64
11	القيمة والمكانة الاجتماعية	7	75،74،73،72،71،70،69
المجموع		**75**	-

وقد أعطي لكل فقرة من فقرات المقياس وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي، لمعرفة مصادر الضغوط لدى المعلمين. وهذا التدرج هو (دائماً ، غالباً ، نادراً ، أحياناً ، أبداً) وتمثل رقميا بالترتيب (5،4،3،2،1) على التوالي.

وتحسب الدرجة على كل بعد بمجموع درجات فقرات البعد حيث تعتبر الدرجة الأعلى على مستوى ضغوط أعلى، وتعبر الدرجة الأقل على مستوى ضغوط أدنى.

أما فيما يتعلق بدلالات الثبات، فقد قام (المخيني ،2008) بالتأكد من ثباته بأسلوب الاختبار وإعادة الاختبار(test – re-test) ، حيث طبق على (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين، واستخرج معامل ارتباط بيرسون بين العلامات المحصلة في المرتين، والتي بلغت (0.83). وكذلك تم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي لفقرات المقياس حيث بلغ معامل الثبات (0.83).

وحيث أن المقياس جديد ويتمتع بمعايير صدق وثبات مقبولة، ونظراً لتشابه البيئة السعودية والبيئة العمانية، ارتأى الباحث استخدام مقياس المخيني في دراسته الحالية. ولمزيد من التأكد من ملائمة المقياس للبيئة السعودية، قام الباحث بعرض المقياس على (7) محكمين من ذوي الاختصاص في كلية العلوم التربوية في جامعة الجوف، وكلية التربية في جامعة عمان العربية، ملحق (1) للتأكد من صدق المحتوى، ومدى ملاءمة المقياس لتطبيقه على البيئة السعودية. واستخدم معيار اتفاق خمسة محكمين لإبقاء الفقرة في المقياس. وفي ضوء نتائج التحكيم تم الإبقاء على جميع الفقرات، كما تم الإشارة إلى ملاءمتة لتطبيقه على البيئة السعودية.

كما تم التأكد من صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينـة اسـتطلاعية مـن

مجتمع الدراسة عددها (30) معلماً. واستخدمت استجاباتهم في تحليل فقرات المقياس باستخراج معامل الارتباط بين الاستجابة للفقرة والدرجة على البعد الذي تقع فيه، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس. ويبين الجدول(2) معاملات الارتباط بين الاستجابة للفقرة والدرجة على البعد الذي تقع فيه، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

جدول 2. معاملات الارتباط بين الاستجابة للفقرة والدرجة على البعد التي تقع فيه، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس ضغوط العمل

المجال	الفقـــرة (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
صراع الدور	0.87*	0.89	0.83*	0.87*	0.86*	0.74*	-	-
المقياس الكلي	0.74*	0.72*	0.71*	0.84*	0.82*	0.62*	-	-
غموض الدور	0.72*	0.84*	0.87*	0.79*	0.75*	-	-	-
المقياس الكلي	0.68*	0.79*	0.85*	0.69*	0.64*	-	-	-
الإدارة والمسؤولون	0.86*	0.84*	0.81*	0.87*	0.92*	0.87*	0.78*	0.73*
المقياس الكلي	0.82*	0.75*	0.69*	0.79*	0.90*	0.77*	0.71*	0.76*
عبء العمل	0.76*	0.62*	0.77*	0.56*	0.79*	0.80*	0.83*	0.78*
المقياس الكلي	0.74*	0.63*	0.76*	0.42*	0.67*	0.73*	0.82*	0.68*
النمو الوظيفي	0.73*	0.69*	0.68*	0.72*	0.75*	0.74*	0.70*	-
المقياس الكلي	0.74*	0.67*	0.42*	0.48*	0.60*	0.68*	0.67*	-
بيئة العمل	0.85*	0.77*	0.81*	0.83*	0.91*	0.65*	0.85*	-
المقياس الكلي	0.81*	0.63*	0.67*	0.73*	0.87*	0.64*	0.80*	-
زملاء العمل	0.69*	0.76*	0.78*	0.92*	0.81*	0.87*	0.92*	-
المقياس الكلي	0.61*	0.73*	0.73*	0.80*	0.68*	0.79*	0.89*	-
الراتب والحوافز	0.82*	0.90*	0.71*	0.82*	0.72*	0.86*	0.79*	-
المقياس الكلي	0.76*	0.88*	0.62*	0.70*	0.59*	0.82*	0.68*	-
الاستقرار الوظيفي	0.83*	0.87*	0.90*	0.85*	0.93*	0.84*	-	-
المقياس الكلي	0.72*	0.81*	0.84*	0.67*	0.75*	0.71*	-	-
الرضى الوظيفي	0.86*	0.81*	0.90*	0.91*	0.93*	0.82*	0.56*	-
المقياس الكلي	0.80*	0.78*	0.78*	0.83*	0.83*	0.68*	0.48*	-
القيمة الاجتماعية	0.84*	0.87*	0.88*	0.89*	0.90*	0.90*	0.91*	-
المقياس الكلي	0.72*	0.84*	0.75*	0.84*	0.75*	0.83*	0.73*	-

*** ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول (2) وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة على المقياس الفرعي، وبين الدرجة على كل فقـرة وبـين الدرجة على المقياس الكلي.

أما فيما يتعلق بالثبات، فقد قام الباحث باستخراج ثبات المقياس وذلك بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (30) معلماً من غير عينة الدراسة. وبعد فاصل زمني مدته أسبوعان تمت إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها وقد بلغ معامل الثبات (0.80). كذلك تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي على العينة نفسها، حيث بلغ معامل كرونباخ الفا (0.81)، مما يؤكد محافظة مقياس ضغوط العمل على ثباته، وللحكم على مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين، اعتمد على المعايير كما هي موضحة في جدول (3)

جدول 3. معايير الحكم على مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين

فئة المتوسطات	درجة التقدير
1 - 2.33	منخفضة
2.34 – 3.67	متوسطة
3.68 – 5	مرتفعة

ولتحديد هذه المعايير، فقد تم حساب المدى المطلق للدرجة وحيث أن المقياس خماسـي فقد تم طرح أقل قيمة من أعلى قيمة ثم تقسيم هذا المدى علـى (3)، أي 5-1≥4÷ 3ويسـاوي (1.33) وهو مدى الفئة.

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة : ملحق (2)

تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي قام بتعريبه وتطبيقه على البيئة الأردنية (الجبور, 2002). حيث جرى استخدامه بهذه الصورة المعربة كونه الأحدث بين الصور العربية الموجودة لمقياس الكفاءة الذاتية على المستوى الإقليمي، ولكونه استخدم من قبل العديد من الدراسات العربية مثل دراسات (الزعبي ، 2006؛ العقل ، 2006؛ النجار ،2004). وقد تألف في صورته المعربة من (17) فقرة تقيس الكفاءة الذاتية التي تتحدد بمواقف معينة أو بسلوك معين بواقع (6) فقرات تمت صياغتها بشكل ايجابي, و(11) فقرة تمت صياغتها بشكل سلبي, أمام كل فقرة سلم إجابة مكون من أربعة تقديرات هي (ارفض بشدة ، ارفض ، أوافق ، أوافق بشدة) حيث يعتمد التصحيح على صيغة العبارة. ففي حالة الفقرات الايجابية تعطى الاستجابة(ارفض بشدة) الدرجة (1)، وتعطى الاستجابة (ارفض) الدرجة (2)، وتعطى الاستجابة (أوافق) الدرجة (3)، وتعطى الاستجابة (أوافق بشدة) الدرجة (4). وفي حالة الفقرات المصاغة

بشكل سلبي فيتم عكس التدريج تماما ليصبح على النحو التالي: الاستجابة (ارفض بشدة) تعطى الدرجة (4)، وتعطى الاستجابة (ارفض) الدرجة (3) ، وتعطى الاستجابة (أوافق) الدرجة (2)، والاستجابة (أوافق بشدة) الدرجة (1). وللحصول على الدرجة النهائية يتم جمع الدرجات التي حصل عليها المعلم على جميع فقرات المقياس, حيث تشير الدرجة (46-68) إلى توقعات عالية حول كفاءة الذات, وتشير الدرجة (24-45) إلى توقعات متوسطة حول كفاءة الذات ، وتشير الدرجة (17-23) إلى توقعات منخفضة حول الكفاءة الذاتية. وهكذا فان الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (17-68).

وقد قامت (الجبور, 2002), بتعريب مقياس الكفاءة الذاتية لـ (Sherer et al, 1982) والمكون من (17) فقرة. والمقياس بصورته الأصلية يتمتع بمعايير صدق وثبات عالية حيث أوجد له شيرير معايير صدق محك مع عدد من المقاييس هي قوة الأنا، مقياس رونبرج لتقدير الذات، ومقياس الكفاءة في العلاقات الشخصية المتبادلة. وقامت باستخراج دلالات الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على (10) محكمين من المختصين في علم النفس والتربية في الجامعة الأردنية، حيث اعتمدت معيار اتفاق تسعة محكمين على صلاحية الفقرة ووضوحها لتبقى ضمن المقياس. كما تم استخراج دلالة الصدق التمييزي للمقياس، حيث طبق على عينة مكونة من (40) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية (عشرون من أفرادها صنفوا ضمن فعالية الذات المرتفعة، وعشرون ضمن فعالية الذات المنخفضة). وبعد تطبيق المقياس على المجموعتين وجد أنه قادر على التمييز بينهما بدلالة إحصائية. كما قامت (الجبور, 2002) , باستخراج دلالات الثبات بأسلوب الاختبار وإعادة الاختبار(test – re-test)، عن طريق تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) طالبا وموظفا، وذلك بعد مرور أسبوعين على انتهاء التطبيق الأول، إذ بلغ معامل ثبات المقياس (0.79). كما قامت (الجبور, 2002), بالتأكد من وضوح فقرات المقياس عن طريق تطبيقه على عينة من الجنسين مؤلفة من (25) فرداً ، حيث تبين وضوح فقرات المقياس بصورته النهائية.

وفي هذه الدراسة من أجل التوصل لمؤشرات صدق المحتوى للمقياس ، فقد تم عرضه على (7) محكمين من ذوي الاختصاص في كلية العلوم التربوية في جامعة الجوف، وكلية التربية في جامعة عمان العربية، للتأكد من صدق المحتوى، ومدى ملاءمة المقياس لتطبيقه على

البيئة السعودية. واستخدم معيار اتفاق خمسة محكمين لإبقاء الفقرة في المقياس، حيث أشاروا إلى الإبقاء على جميع الفقرات ، كما أشاروا إلى ملاءمتة لتطبيقه على البيئة السعودية.

كما تم التأكد من صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينـة اسـتطلاعية مـن مجتمع الدراسة عددها (30) معلماً ، واستخدمت استجاباتهم في تحليل فقرات المقياس باستخراج معامل الارتباط بين الاستجابة للفقرة والدرجة الكلية للمقياس. ويبـين الجـدول(4) معـاملات الارتباط بين الاستجابة للفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول4. معاملات الارتباط بين الاستجابة للفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

	الفقـــــــــــــــــــــــــــــــــرة																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
المقياس الكلي	**0.64***	**0.77***	**0.86***	**0.75***	**0.62***	**0.78***	**0.61***	**0.84***	**0.63***	**0.76***	**0.69***	**0.48***	**0.55***	**0.63***	**0.60***	**0.40***	**0.74***

*** ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α≤ 0.05)**

يتضح من الجدول(4) وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين الدرجة على كل فقرة والدرجة على المقياس الكلي.

كما تم استخراج معامل الثبات من خلال الاختبار وإعادة الاختبار على عينة سعودية (test – re-test)، حيث طبق المقياس للمرة الأولى على (30) معلماً من غير عينة الدراسة. وبعد فاصل زمني مدته أسبوعان، أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها, وبلغ معامل الثبات بين التطبيق الأول والثاني (0.82). كذلك تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.84) مما يؤكد محافظة المقياس على ثباته.

ثالثاً: برنامج التدريب القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحيسن الكفاءة الذاتية المدركة : ملحق (4)

سعى البرنامج التدريبي إلى تحقيق الأهداف العامة التالية:

1- مساعدة المعلمين في التعرف على ضغوط العمل من حيث مصادرها، آثارها على الصحة النفسية والجسمية.
2- مساعدة المعلمين في التعرف على مفهوم الكفاءة الذاتية المدركـة وعلاقتهـا بالضـغوط وأثرها على التكيف مع الضغوط.

3- مساعدة المعلمين على إدراك العلاقة بين سوء تنظيم واستغلال الوقت وضغوط العمل.
4- تدريب المعلمين على إستراتيجية التحصين ضد الضغط كأسلوب وقـائي علاجـي فـي مواجهة ضغوط العمل.
5- تدريب المعلمين على تنظيم الوقت واستغلاله بطريقة فعاله كأسلوب وقائي علاجـي فـي مواجهة ضغوط العمل.

تم إعداد البرنامج الإرشادي للتدريب على التحصين ضد الضـغط وإدارة الوقـت، بعـد مراجعة الأدب السابق، والاستعانة بنماذج من برامج أعدت في هذا المجال، ثم عـرض علـى (10) محكمين في مجال الإرشاد النفسي في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية وجامعة عمان العربية. حيث تم مراعاة ملاحظاتهم من حيث إعادة صياغة بعض فقرات البرنامج الإرشـادي، والتعديل في بعض الجلسات، وشرح المهارات، وتعديل فـي ترتيـب التـدريبات الإرشـادية، واستبعاد البعض الأخر، كما عرض نص البرنامج على خبير اللغة العربيـة لإحكـام الجانـب اللغوي فيه.

تكون البرنامج الإرشادي من خمس عشرة جلسة، مدة الجلسة (90) دقيقة، مرتبة كما يلي:

- الجلسة الأولى: التعارف بين المرشد والأعضاء المشاركين وذلك بهدف إزالة الحواجز وإقامة علاقة وثيقة مبنية على الثقة والألفة، والتعريف بالبرنامج التدريبي، وإلقاء نظرة عامة على أهداف البرنامج وطموحاته، وإمكانية تحقيق تلك الأهداف، والتعرف على توقعات المشاركين وتحديد الإجراءات المتعلقة بزمان ومكان الجلسات، إضافة إلى نبذة مختصرة عن مفهوم الضغط النفسي. واختتمت الجلسة بالواجب البيتي، وهو أن يقوم المعلم بتسجيل المواقف الضاغطة التي سيمر بها في العمل وفي المنزل خلال الأسبوع القادم وحتى موعد الجلسة القادمة. والهدف من التمرين هو زيادة وعي الشخص بالضغوطات التي يتعرض لها، والتي تؤثر سلباً على حياته وإنتاجيته.

- الجلسة الثانية: التحدث عن المفاهيم المرتبطة بالضـغوط وأثرهـا علـى الصـحة النفسـية والجسمية. حيث وضح للمشاركين الآثار الناتجة عن الضغوط والتي تظهر على شكل مجموعة من الأعراض النفسية والجسمية والسلوكية. كما تم توضيح مصادر الضغط بشكل عام ومصادر ضغوط العمل بشكل خاص، إضافة إلى توضيح أثر الفروق الفرديـة بـين الأشـخاص الـذين يتأثرون ويشعرون بكثرة الضغوط وشدتها كأصحاب نمط الشخصية (A)، والأشخاص الـذين

لا يشعرون بشدة الضغوط كنمط الشخصية (B). واختتمت الجلسة بواجب بيتي يحدد فيه كل معلم كل أو بعض خصائص الشخصية التي تجعله يعتقد بأنه ينتمي إلى نمط الشخصـية (A) أو (B).

- الجلسة الثالثة: تضمنت الجلسة توضيح مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بأنها عبارة عن اعتقـاد الشخص بأنه قادر على القيام بالسلوك المرغوب. و تتمثل الكفاءة الذاتية المدركـة بمعتقـدات الشخص حول قدرته على انجاز وتحقيق طموحاته وأهدافه. كما تم الإشارة إلى وجـود ثلاثـة عناصر معرفية لنظرية الكفاءة الذاتية، والتي تعتبر من الأشـياء المهمـة لعـلاج كثيـر مـن المشكلات النفسية وأن التعديل والتغيير على هذه العناصر يعتبر من الوسائل المهمـة للعـلاج. وهذه العناصر هي: توقع الكفاءة، وتوقع النتائج، وقيمة النتائج. أما العوامل التي تنمي الكفـاءة الذاتية المدركة فقد تم توضيحها للمشاركين وهي: الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقنـاع اللفظي، والاستثارة الانفعالية. وانتهت الجلسة بواجب بيتي طلب من المشاركين أن يقـوم كـل منهم بتدوين أمثلة على المصادر التي يعتقد أن لها أثراً ايجابياً على كفاءته الذاتيـة المدركـة, وذلك بتسجيل كل موقف تحت المصدر الذي جعله يشعر بكفاءة ذاتية عالية.

- الجلسة الرابعة: في هذه الجلسة تم توضيح مفهوم التحصين ضد الضغط من حيث المهارات التي يشتمل عليها، وما تتضمنها من تدريبات إرشادية متعددة منها: مهارات جمـع المعلومـات حول المواقف الضاغطة، ومهارة إعادة البناء المعرفي، ومهـارة الاسـترخاء، ومهـارة حـل المشكلات، وبعض مهارات التدريب السلوكي. كما تضمنت الجلسة الخطوات الرئيسة لأسـلوب التحصين ضد الضغط، وهذه الخطوات هي: التبرير المنطقي، إعطـاء المعلومـات، اكتسـاب وممارسة مهارات العمل المباشر- التكيفية ، اكتساب وممارسة مهـارات التكيـف المعرفيـة. واختتمت الجلسة بإعطاء واجب بيتي يتضمن تسجيل حـدث ضـاغط وكيـف قـام المشـارك بمواجهته.

- الجلسة الخامسة والجلسة السادسة: تم في هاتين الجلستين تدريب المشاركين على مهارة الاسترخاء العقلي، وذلك من خلال تحويل الانتباه والتخيل. كما تم تدريب الأفراد على مهارة الاسترخاء الجسمي، وذلك من خلال الاسترخاء العضلي واستراتيجية التنفس العميق. واختتمت الجلسة بإعطاء واجب بيتي يتضمن توزيع ورقة توضح خطوات الاسترخاء، وذلك بهدف التدرب على الاسترخاء في البيت مرة إلى مرتين يومياً حتى موعد الجلسة القادمة.

- الجلسة السابعة: توضيح مفهوم إعادة البناء المعرفي، وذلك من خلال تعريف المشاركين بمجموعة من الخطوات، والتي تهدف إلى مساعدتهم ليكونوا أكثر منطقية ووعياً لأسلوب التفكير لديهم. حيث بين أن هناك علاقة ارتباطية ما بين تفكيرهم وبين ما يشعرون به، وأن إعادة البناء المعرفي تشمل ستة خطوات رئيسية تساعدك على التفكير المنطقي وبنفس الوقت تساعدهم على ضبط تفكيرهم الهازم للذات واستبداله بتفكير ايجابي. كما وضح للمشاركين أن المنطق المستخدم في إعادة البناء المعرفي يحاول أن يقوي المعتقد لدى الفرد بأن حديث الذات يؤثر على الأداء، وإن تحديد الأفكار الهازمة للذات و التصريحات الذاتية السلبية إنما تسبب الألم والمعاناة العاطفية وتؤثر على الأداء والنشاط الفردي. واختتمت الجلسة بأن يسجل كل مشترك المواقف الضاغطة التي سيمر بها خلال أسبوع لعرضها في الجلسة اللاحقة.

- الجلسة الثامنة: التدريب على استراتيجية إعادة البناء المعرفي من خلال المواقف التالية: ما قبل الموقف، أثناء الموقف، في ذروة الموقف، ما بعد الموقف. واختتمت الجلسة بأن يعطي كل مشارك أمثلة تبين طريقة تفكير الشخص في مواقف الضغط الحقيقية.

- الجلسة التاسعة: توضيح مفهوم إدارة الوقت بأنه علم وفن الاستخدام الرشيد للوقت، وهو علم استثمار الزمن بشكل فعال, وهو عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والتحفيز والتوجيه والمتابعة والاتصال. كما تضمنت الجلسة توضيح أساليب وأهمية إدارة الوقت. واختتمت الجلسة بأن يقوم كل مشارك بتسجيل الأنشطة والأعمال التي يقوم بها خلال اليوم من لحظة الاستيقاظ وحتى موعد نومه، وكم من الوقت يحتاج كل نشاط، وذلك على مدار الأسبوع القادم وحتى موعد الجلسة التالية.

- الجلسة العاشرة: تعريف المشاركين بفن إدارة الوقت، حيث اشتمل شرح نموذج A ‘B ‘C لترتيب الأنشطة والأعمال، والذي يمكن من خلاله ترتيب الأنشطة والأعمال بحسب الأولوية، كما تم توضيح طبيعة خصائص الوقت ومعوقاته.

- الجلسة الحادية عشرة: توضيح عملية تنظيم الوقت، من حيث أنها تهدف إلى استخدام الوقت المتاح للفرد كل أسبوع وكل يوم لتنفيذ المهام المطلوبة منه في خطته. كما تم استعراض المهام التي تساعد على القيام بالتنظيم الجيد للوقت مثل: الأعمال اليومية، التفويض الفعال، وتنظيم

مكان العمل. واختتمت الجلسة بأن يقوم كل مشارك بتحديد الأعمال المطلوبة منه ومحاولة جدولتها زمنياً على مدى أسبوع.

- الجلسة الثانية عشرة توضيح مفهوم التسويف بأنه التأجيل المتعمد لبعض الأعمال المهمة والقيام بأعمال ليس لها أهمية، كما تم التعرف إلى المسببات الرئيسية للتسويف مثل: الكسل، عدم الإحساس بالمسؤولية، القلق أو الاكتئاب، وكيفية القضاء عليه. واختتمت الجلسة بأن يسجل المشاركون أعمالاً سابقة قاموا بها بالتسويف والسبب الذي جعلهم يقوموا بالتسويف.

- الجلسة الثالثة عشرة: التعرف إلى أفضل الطرق لاكتساب الوقت، ومن هذه الطرق العمل على زيادة الطاقة والقدرة على التركيز الذهني، أو من خلال القيام بتنظيم العمل بطريقة أكثر فعالية. كما تم تدريب المشاركين على كيفية قول كلمة لا. واختتمت الجلسة بالطلب من المشاركين طرح أفكار جديدة حول كيف يستطيع الشخص أن يكسب الوقت.

- الجلسة الرابعة عشرة: تدريب المعلمين على كيفية تطوير مهارة إدارة الوقت لديهم. حيث وضح للمشاركين الخطوات التي تشمل عليها الإدارة الذاتية للوقت مثل التخطيط واستخدام الوقت بكفاءة.

- الجلسة الخامسة عشرة (الجلسة الختامية): تقييم المعلمين لمستوى ضغوط العمل ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، ثم مناقشتهم حول ايجابيات وسلبيات البرنامج، وتطبيق مقاييس الدراسة (تطبيق بعدي) على المعلمين المشاركين في البرنامج.

إجراءات الدراسة : -

- إعداد البرنامج الإرشادي للتدريب على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت، بعد مراجعة الأدب السابق، والاستعانة بنماذج من برامج أعدت في هذا المجال.
- الحصول على وثيقة رسمية من كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية والموجهة لعميد كلية المعلمين في جامعة الجوف بخصوص تطبيق الدراسة.
- قام الباحث باختيار العينة بالطريقة القصدية لسهولة الوصول إليهم.
- تطبيق مقياس ضغوط العمل ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة على عينة الدراسة المكونة من (302) من المعلمين شاركوا في الدورة التدريبية المنعقدة في كلية المعلمين في

منطقة الجوف وذلك بهدف التعرف إلى مستوى ضغوط العمل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

- أخذ (40) معلماً ممن سجلوا أعلى الدرجات على مقياس ضغوط العمل وأدنى الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة؛ ثم وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تكونت التجريبية من (20) معلماً، تم تدريبهم على برنامج الدراسة: التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت، والمكون من خمس عشرة جلسة، بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع، كل جلسة استغرقت (90) دقيقة في الفترة ما بين 2008/6/9 إلى 2008/7/13. أما المجموعة الضابطة فتكونت من (20) معلماً، لم يتعرضوا لأي إجراء تدريبي أو إرشادي خلال فترة تطبيق البرنامج.
- بعد الانتهاء مباشرة من عملية تطبيق البرنامج، تم تطبيق مقياس ضغط العمل ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة على معلمي المجموعة التجريبية والضابطة.
- بعد تطبيق أدوات الدراسة، جمعت البيانات وحللت إحصائياً بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة والتوصل إلى النتائج.

متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل : برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت.

المتغير التابع: أ- مستوى ضغوط العمل.

ب- الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين.

تصميم الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط، وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية. وبذلك توصف الدراسة الحالية بأنها تجريبية تستخدم تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) والتوزيع العشوائي لعينة الدراسة، ويمكن تمثيل تصميم الدراسة بالرموز الآتية:

R O1 X O2

R O1 _ O2

حيث تعني:

(R) : تعيين عشوائي.

(01) : قياس قبلي.

(X): المعالجة (البرنامج التدريبي).

(02) : قياس بعدي.

المعالجة الإحصائية:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- ما مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية ؟

2- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية ؟

3- ما أثر البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل ، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية ؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لضغوط العمل لدى المعلمين على مقياس ضغوط العمل.

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

وللإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ضغوط العمل و مقياس والكفاءة الذاتية المدركة، كما تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة " أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية"، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

2- ما مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية ؟

2- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية ؟

3- ما أثر البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية ؟

سيتم عرض النتائج التي أظهرتها الدراسة في ثلاثة مجالات:

المجال الأول:

النتائج المتعلقة بمستوى ضغوط العمل لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية.

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة للبيانات الخاصة بفقرات مقياس ضغوط العمل في (11) مجالاً. ويبين الجدول (2) المتوسـطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى ضغوط العمل وللمقياس ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى ضغوط العمل وللمقياس ككل مرتبة ترتيبا تنازليا

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى ضغوط العمل
النمو الوظيفي	3.53	0.91	1	متوسطة
بيئة العمل	3.52	1.00	2	متوسطة
الراتب والحوافز التشجيعية	3.25	1.02	3	متوسطة
الاستقرار الوظيفي	3.06	0.97	4	متوسطة
القيمة والمكانة الاجتماعية	3.01	1.01	5	متوسطة
زملاء العمل	2.87	0.91	6	متوسطة
غموض الدور	2.8	1.00	7	متوسطة
عبء العمل	2.75	0.69	8	متوسطة
الرضى الوظيفي	2.65	1.2	9	متوسطة
الإدارة والمسؤولون	2.58	0.90	10	متوسطة
صراع الدور	2.57	0.98	11	متوسطة
المقياس الكلي	2.96	0.53	-	متوسطة

يتبين من الجدول (5) بأن:

1- المجالات ذوات الرتبة من (1- 3) قد أحرزت أعلى متوسطات حسابية في ضغوط العمل؛ إذ تراوحت ما بين (3.53 – 3.25) مرتبة ترتيبا تنازليا. واحتل المجال المتعلق بالنمو الوظيفي على الرتبة رقم (1)، ضمن مستوى ضغوط متوسطة.

2- المجالات ذوات الرتبة من (9 -11) قد أحرزت أقل متوسطات حسابية في ضغوط العمل؛ إذ تراوحت ما بين (2.65– 2.57) مرتبة ترتيبا تنازليا. واحتل المجال المتعلق بصراع الدور على المرتبة الأخيرة، ضمن مستوى ضغوط متوسطة.

3- بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (2.96) ضمن مستوى ضغوط متوسطة.

المجال الثاني:

النتائج المتعلقة بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية.

للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية، حصل الباحث على البيانات التي جمعت من إجابات عينة الدراسة على المقياس الذي استخدم لأغراض هذه الدراسة. وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسـطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات الخاصة بفقرات مستوى الكفاءة الذاتية المدركـة لـدى المعلمين. ويبين الجدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتيـة المدركة لدى المعلمين، وللمقياس ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة بعد أن تم عكس الـدرجات على الفقرات السلبية الخاصة بالكفاءة الذاتية المدركة.

جدول 6.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وللمقياس ككل مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم في الأداة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاءة الذاتية	الرتبة
13	الفشل يدفعني إلى العمل باجتهاد أكبر.	2.84	0.89	عالية	1
11	عندما تظهر مشكلات غير متوقعة في حياتي فاني لا أتمكـن مـن معالجتها.	2.8	0.99	عالية	2
12	إني أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تبدو صعبة لي.	2.67	0.94	متوسطة	3
7	أنا لا أكلف نفسي عناء المحاولة عندما أواجه شيئا معقدا.	2.65	0.95	متوسطة	4
17	أنا لا أبدو قادرا على التعامل مع معظم المشكلات التي تحدث فـي الحياة.	2.64	0.96	متوسطة	5
10	عندما أحاول أن أتعلم شيئا جديدا فاني أتخلى عنه في الحال إذا لـم انجح فيه منذ البداية.	2.63	0.98	متوسطة	6
15	أنا شخص اعتمد على نفسي.	2.62	0.97	متوسطة	7
14	إنا أشعر بعدم الاطمئنان في قدرتي على عمل الأشياء.	2.58	0.93	متوسطة	8
6	إني أتجنب مواجهة الصعوبات.	2.57	0.84	متوسطة	9
3	إذا لم أتمكن من أداء عمل ما منذ المرة الأولى فاني اسـتمر فـي المحاولة حتى أقوم به.	2.55	0.94	متوسطة	10
16	أنا شخص أتراجع بسهولة.	2.54	0.97	متوسطة	11
5	اترك الأشياء قبل إتمامها.	2.52	0.89	متوسطة	12
8	عندما يكون لدي عمل منفرد غير ممل فاني أصر على إتمامه.	2.49	0.99	متوسطة	13
9	عندما أقرر القيام بعمل ما أقوم بتنفيذه مباشرة.	2.48	0.94	متوسطة	14
2	إحدى مشكلاتي هي أنني لا أستطيع أن أركز على عملـي عنـدما يجب علي ذلك.	2.47	0.81	متوسطة	15
1	عندما أضع الخطط، أستطيع تنفيذها دوما.	2.45	0.85	متوسطة	16
4	عندما أحدد لنفسي أهدافا هامة نادرا ما أحققها.	2.44	0.78	متوسطة	17

المقياس ككل	2.58	0.37	متوسطة	-

يتبين من الجدول (6) بأن:

1- الفقرات ذوات الرتب (1، 2) قد أحرزت أعلى متوسطات حسابية؛ إذ بلغت (2.84، 2.8) مرتبة ترتيبا تنازلياً، ضمن مستوى كفاءة ذاتية عالية.

2- الفقرة ذات الرتبة (1) والتي تنص على (الفشل يدفعني إلى العمل باجتهاد اكبر) قد أحرزت أعلى متوسط حسابي (2.84)، تلتها الفقرة ذات الرتبة (2) التي تنص على (عندما تظهر مشكلات غير متوقعة في حياتي فاني لا أتمكن من معالجتها)، بمتوسط حسابي بلغ (2.8) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ضمن مستوى كفاءة ذاتية عالية.

3- الفقرات ذات الرتبة (16،17) قد أحرزت أدنى متوسطات حسابية إذ بلغت (2.45، 2.44) مرتبة ترتيبا تنازلياً ضمن مستوى كفاءة ذاتية متوسطة.

4- الفقرة ذات الرتبة (17) والتي تنص على (عندما أحدد لنفسي أهدافا هامة نادرا ما أحققها)، قد أحرزت أدنى متوسط حسابي (2.44)، تلتها الفقرة ذات الرتبة (16) التي تنص على (عندما أضع الخطط، أستطيع تنفيذها دوما) بمتوسط حسابي بلغ (2.45) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ضمن مستوى كفاءة ذاتية متوسطة.

5- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المقياس (2.58) ضمن مستوى كفاءة ذاتية متوسطة.

المجال الثالث:

النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية.

للتحقق من أثر البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ضغوط العمل. ويظهر الجدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ضغوط العمل لكل مجال من مجالات المقياس وعلى المقياس ككل.

جدول 7.المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي لمقياس ضغوط العمل لكل مجال من مجالات المقياس وعلى المقياس ككل

المجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صراع الدور	التجريبية	2.98	0.87	2.43	0.93
	الضابطة	3.28	0.95	3.75	0.69
غموض الدور	التجريبية	3.13	0.91	2.28	0.73
	الضابطة	3.38	0.86	3.53	0.76
الإدارة والمسؤولون	التجريبية	2.9	0.80	2.16	0.74
	الضابطة	3.09	0.88	3.6	0.68
عبء العمل	التجريبية	3.21	0.50	2.51	0.98
	الضابطة	3.38	0.70	3.4	0.68
النمو الوظيفي	التجريبية	4.53	0.43	2.34	0.68
	الضابطة	4.51	0.52	3.43	0.64
بيئة العمل	التجريبية	4.2	0.67	2.19	0.82
	الضابطة	4.57	0.43	3.40	0.97
زملاء العمل	التجريبية	3.64	0.70	2.22	0.74
	الضابطة	3.44	1.01	3.36	0.88
الراتب والحوافز التشجيعية	التجريبية	3.65	0.76	2.25	0.87
	الضابطة	4.39	0.54	3.76	0.77
الاستقرار الوظيفي	التجريبية	3.81	0.67	2.35	1.01
	الضابطة	3.94	0.63	3.39	0.90
الرضى الوظيفي	التجريبية	3.55	1.08	2.26	0.90
	الضابطة	3.69	1.12	3.67	0.76
القيمة والمكانة الاجتماعية	التجريبية	3.97	0.76	2.12	0.72
	الضابطة	4.2	0.58	3.55	0.78
المقياس الكلي	التجريبية	3.6	0.056	2.28	0.66
	الضابطة	3.81	0.081	3.53	0.65

يبين الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس ضغوط العمل، إلا أن هذه الفروق تحتاج إلى اختبار دلالتها إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$). وقد استخدم لذلك تحليل التباين

المصاحب (ANCOVA). ويبين الجدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمقياس ضغوط العمل لكل مجال من مجالات المقياس وعلى المقياس ككل.

جدول 8. تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ضغوط العمل.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
صراع الدور	القياس القبلي	0.294	1	0.294	0.428	0.517
	المجموعة	16.129	1	16.129	23.474	*0.000
	الخطأ	25.422	37	0.687		
	المجموع	43.053	39			
غموض الدور	القياس القبلي	0.018	1	0.018	0.03	0.862
	المجموعة	15.156	1	15.156	26.308	*0.000
	الخطأ	21.316	37	0.576		
	المجموع	36.959	39			
الإدارة والمسؤولون	القياس القبلي	0.197	1	0.197	0.379	0.542
	المجموعة	21.036	1	21.036	40.493	*0.000
	الخطأ	19.221	37	0.519		
	المجموع	40.262	39			
عبء العمل	القياس القبلي	1.762	1	1.762	2.558	0.118
	المجموعة	8.903	1	8.903	12.927	*0.001
	الخطأ	25.481	37	0.689		
	المجموع	35.231	39			
النمو الوظيفي	القياس القبلي	0.01	1	0.01	0.001	0.981
	المجموعة	11.940	1	11.940	26.343	*0.000
	الخطأ	16.770	37	0.453		
	المجموع	28.714	39			
بيئة العمل	القياس القبلي	4.039	1	4.039	5.533	0.024
	المجموعة	9.118	1	9.118	12.494	*0.001
	الخطأ	27.004	37	0.730		
	المجموع	45.788	39			
زملاء العمل	القياس القبلي	1.496	1	1.496	2.309	0.137
	المجموعة	13.927	1	13.927	21.496	*0.000
	الخطأ	23.971	37	0.648		
	المجموع	38.529	39			
الراتب والحوافز التشجيعية	القياس القبلي	0.821	1	0.821	1.203	0.280
	المجموعة	13.572	1	13.572	19.883	*0.000
	الخطأ	25.255	37	0.683		
	المجموع	48.971	39			
الاستقرار الوظيفي	القياس القبلي	0.089	1	0.089	0.094	0.761
	المجموعة	10.939	1	10.939	11.499	*0.002
	الخطأ	35.198	37	0.951		
	المجموع	46.138	39			
الرضى الوظيفي	القياس القبلي	0.328	1	0.328	0.464	0.500
	المجموعة	20.043	1	20.043	28.330	*0.000
	الخطأ	26.177	37	0.707		
	المجموع	46.306	39			
القيمة والمكانة الاجتماعية	القياس القبلي	0.938	1	0.938	1.677	0.203
	المجموعة	21.310	1	21.310	38.115	*0.000
	الخطأ	20.687	37	0.559		
	المجموع	42.033	39			
المقياس الكلي	القياس القبلي	0.192	1	0.192	0.518	0.476
	المجموعة	3.411	1	3.411	9.221	*0.004
	الخطأ	13.689	37	0.370		
	المجموع	29.472	39			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس ضغوط العمل في القياس البعدي؛ حيث كانت قيمة ف المحسوبة للمقياس الكلي(9.221) والدلالة الإحصائية (0.004)، وهي أقل من (0.05) عند درجات الحرية (37،1). وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل.

3- عرض النتائج الخاصة بأثر البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين.

للتعرف إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة. ويظهر الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

جدول 9. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	20	2.34	0.026	3.25	0.27
الضابطة	20	2.18	0.065	2.41	0.34

يبين الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة. إلا أن هذه الفروق تحتاج إلى اختبار دلالتها إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$). وقد استخدم لذلك تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). ويبين الجدول(10) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

جدول 10. تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	0.128	1	0.128	1.351	0.253
المجموعة	1.171	1	1.171	12.364	*0.001
الخطأ	3.504	37	0.095		
المجموع	10.758	39			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة. إذ بلغت قيمة (ف) المحسـوبة للمقيـاس الكلـي(12.364) والدلالة الإحصائية (0.001)، وهي أقل من (0.05) عند درجات الحرية (37،1). وقد جـاءت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين تلقوا البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة " أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية ".

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (302) من المعلمين، طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي مقياس ضغوط العمل، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة. وهم جميع المعلمين المشاركين في الدورة التدريبية المنعقدة في كلية المعلمين في منطقة الجوف. وتم تحديد (40) معلما حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس ضغوط العمل وأدنى الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة. ثم تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة لم تتعرض لأي إجراء تدريبي أو إرشادي، ومجموعة تجريبية تم تدريبهم على برنامج الدراسة: التحصين ضد الضغوط وإدارة الوقت، بعد أن تم إجراء القياس القبلي للمجموعتين.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تحليل نتائج استجابات المعلمين على أدوات الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بمستوى ضغوط العمل.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية يعانون ضغوط نفسية بدرجة متوسطة في جميع مجالات مقياس ضغوط العمل (النمو الوظيفي، وبيئة العمل، والراتب والحوافز التشجيعية، والقيمة والمكانة الاجتماعية، وزملاء العمل، وعبء العمل، وغموض الدور، والإدارة والمسؤولين، وصراع الدور، والاستقرار الوظيفي، والرضى الوظيفي).

وقد احتل مجال النمو الوظيفي وبيئة العمل أعلى الرتب بين المجالات التي يواجه فيها المعلمون ضغوط العمل. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن النمو الوظيفي في الدوائر والمؤسسات

الحكومية يخضع لنظام القرارات الإدارية التي تفرضها وزارة التربية والتعليم، والتي لا تتسارع بشكل مناسب كما هو الحال في مجالات العمل الأخرى. فالمعلمون لديهم حاجات ورغبات لتحقيق تطلعات وظيفية، كالحصول على وظيفة مساعد مدير أو مدير أو مشرف تربوي. كما يمكن أن يعود ذلك إلى عدم إعطاء أصحاب الكفاءة حقهم في مجال الترقية، وخاصة في مجال عمل المعلمين، إذ يمكن أن تنشأ الضغوط عندما يفشل أو يخفق المعلم في الوصول إلى المركز الذي يطمح في الوصول إليه، أو عندما يسبقه غيره في الوصول إلى الترقية في عمله. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة المشعان (2000،أ)، والتي أظهرت أن الافتقار إلى فرص الترقية في المستقبل وعوائق الطموح تعرض المعلم للضغوط.

كما يمكن أن تعود تلك الضغوط إلى عدم الرضى عن طبيعة العمل، ومتطلباته الكثيرة التي تحتاج إلى جهد ووقت كبير بما يتناسب مع رسالة التعليم، إذا ما قورنت فرص التقدم والترقية في مهنة التعليم مع فرص النمو والتقدم في مجالات العمل الأخرى التي يمارسها الأفراد في مجتمعهم تبدو غير مجزية. كما أن مطالب العمل كثيرة، وقد يكلف المعلمون بأعمال أخرى إضافية تتصل بعملهم بالمدرسة، الأمر الذي يؤدي إلى عدم توفر الوقت الكافي لتطوير أنفسهم وظيفياً وكل هذا يزيد من شعورهم بالضغوط.

أما حول ضغوط العمل المرتبطة ببيئة العمل فيمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى خضوع بيئة العمل للمراقبة والمساءلة باستمرار، وإلى التقييم المستمر من قبل عدة جهات؛ منها الجهات الرسمية وأولياء الأمور ورضا الطلبة عن أداء المعلم، والتي أحيانا قد لا تقدر الجهد المبذول من قبل المعلم، فتكون ردود الفعل محبطة للمعلم في مجال عمله. وهذا ما أكدته دراسة كيرياكو وشن (Kyriacou and Chien, 2004) من أن المعلمين يعانون من ضغوط في بيئة العمل. كما تتفق مع نتيجة دراسة (المخيني، 2008) التي توصلت إلى أن المعلمين يعانون من ضغوط في مجالي النمو الوظيفي وبيئة العمل.

أما في مجال الراتب والحوافز التشجيعية فقد أظهرت النتائج أن المعلمين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية يعانون من ضغوط في هذا المجال. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يعتقدون أن الراتب الذي يتقاضونه لا يتناسب مع الجهد والوقت المبذولين، وأن المكافآت الإضافية غير مجزية، وأنهم بحاجة إلى حوافز أكثر حتى يتمكنوا من تحمل الأعباء

التعليمية والمعيشية. كما قد يعود ذلك إلى شعورهم بأن الرواتب وحجم المكافآت التي تقدم لهم لا تتماشى مع مؤهلاتهم وخبراتهم، إذا ما قورنت بالدخل للوظائف الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (خليفات، 2002) من أن المعلمين لديهم ضغوط في مجال الدخل.

وفي مجال الاستقرار الوظيفي، فقد يعود شعور المعلمين بعدم الاستقرار الوظيفي إلى الفترة الزمنية التي يستغرقها المعلم لكي يحقق الاستقرار منذ تعيينه. ففي بعض المناطق لا يحقق المعلم الاستقرار إلا بعد خمس سنوات، كما أن الاحتياج هو الذي يحكم بقاء المعلمين في مناطق غير مرغوبة لهم فترة أطول، وبالتالي قد يتولد لديهم شعور بالخوف من المستقبل لعدم وضوحه. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه (السالم، 1990) إلى أن الخوف من المستقبل يؤدي في كثير من الأحيان إلى عدم الاستقرار الوظيفي.

أما في مجال المكانة الاجتماعية وزملاء العمل، فربما يعـزى وجـود ضـغوط لـدى المعلمين إلى نظرة المجتمع إلى مهنة التعليم، وأن المهن الأخرى أفضل من هذه المهنة؛ فالنقـد وتوقعات المجتمع من العوامل التي قد تؤدي إلى وجود مثل هذه الضغوطات. كمـا قـد تعـود أسباب تلك الضغوط إلى قلة الدعم المعنوي الذي يتلقاه المعلمون، وقلة التشجيع على العطاء من الزملاء في العمل. فافتقاد المعلم لدعم زملاء المهنة قد ينتج عنـه عـدم الطمأنينـة، أو عـدم الاستقرار، أو العزلة أحياناً. كما قد يعود السبب إلى شعور المعلمين بـأنهم يتحملـون أعبـاء تدريسية أكثر من زملائهم الأمر الذي قد يؤدى إلى إشاعة جو من التنافس غير الصحي بينهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات الجهني (2001) وعزت وجـلال (1997) وتواج (2000) Towajj إلى أن بعض مصادر الضغوط لدى العاملين في التعلـيم تـأتي مـن العلاقة مع الزملاء.

أما في مجال غموض الدور، فالمعلم مطالب بعدد من الأدوار؛ فهو قائد تربـوي قـادر على إثارة الدافعية لدى طلابه ويدرك أهمية الاستعداد للتعلم، ويخطط للمواقف التعليمية، وقائـد اجتماعي يهتم بتوفير مناخ تعليمي مناسب، ويضبط نشاطات التفاعل، ويكيفها بما يناسب نمـو الطلبة؛ ومنشط للنمو الانفعالي السوي من خلال معالجة جوانب الضعف لدى المتعلمين. وهذا ما أكده السنبل (2004) وهينينش وآخرون Heinich at el, (2002) إلى أن دور المعلم في عصر التربية الحديثة ينبغي أن يقوم على مساعدة الطلبة على اكتشاف قـدراتهم الخاصـة وتوظيفهـا

بالشكل المطلوب، وعليه أن يعمل على توفير المناخ المناسب لتشـجيع الطلبـة علـى الـتعلم، والتعامل معهم على أنهم شركاء حقيقيون في العملية التعلمية التعليمية. بالإضافة إلـى التركيـز على طرائق استنباط المعرفة أكثر من التركيز على المعرفة ذاتها، بحيث يلعب دور الوسيط بين الطلبة والمعرفة. وبالتالي تعدد هذه الأدوار ربما يؤدي به إلى عدم القدرة على تحديد أولويـات العمل وتوفير أو تخصيص الوقت الكافي للانجاز، مما يؤدي إلى زيادة ضغوط العمـل عليـه. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أبو عيشة (1997)، والتي أشارت إلـى أن أحد مصادر الضغوط لدى المعلمين هو غموض الدور.

أما في مجال عبء العمل، فربما يعزى وجود ضغوط لدى المعلمين إلى العمل الزائد والإحساس بضيق الوقت المطالب بانجاز العمل خلاله؛ الأمر الذي يؤدي إلى مشكلات قد تكون ناتجة عن المواقف والمتطلبات المتعلقة بالمهنة، والتي تجعل المعلم في حالة من عدم الاتزان بين المتطلبات المهنية وعدم القدرة على أداءها. كما أن مهنة التعليم من المهن التي يواجه فيها المعلمون ضغوطاً نتيجة لما تتطلب منهم المهنة من مهارات وكفاءات، وتعاملهم مع فئات متعددة من الطلبة، كل هذا قد يشكل عليهم عبئا كبيراً ومسؤوليات متعددة، وهذه قد تتزايد باستمرار حسب حجم العمل المطلوب، مما يؤدي إلى تزايد الضغوط لدى المعلمين. فالسياسات التربوية التي تؤكد على الإنجاز والتميز، مع كثرة المتطلبات الإدارية والتنظيمية اليومية المرتبطة بشكل مباشر بالمعلمين قد تؤدي إلى درجة من ضغوط أعباء العمل. وهذا ما أشار إليه (Simons, Kalichmans and Santrock, 1994). من أن بيئة المدرسة هي إحدى بيئات العمل التي تسبب الضغوط المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات أحمد (2006) والزغول (2003) والمشعان (2000ب) والحلو (2000) وعزت وجلال (1997)، وهو أن هناك الكثير من الأعمال الملقاة على عاتق المعلم والتي تشكل عبئاً ثقيلاً، مثل التحضير للدروس، ومتابعة الطلبة، وإعداد الخطط، والنشاطات اللامنهجية،....الخ، التي تؤدي إلى وجود ضغوط لدى المعلمين.

أما في مجال الرضى الوظيفي، فقد يعود ذلك إلى الأنماط القيادية لمديري المدارس، التي لا تراعي مستويات وحاجات المعلمين وقدراتهم ومؤهلاتهم العلمية والتربوية، الأمر الذي انعكس سلباً على أدائهم ونموهم المهني، وبالتالي انخفاض درجة رضاهم الوظيفي. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى كثرة التعليمات الإدارية ووجود نظام تعليمي لا يتيح للمعلمين مزيدا من

الديمقراطية في التعامل مع الطلاب والمجتمع المحلي، ولا يستطيع المعلمون فيه التعبير عن آمالهم وآرائهم بحرية من خلال كثرة التعليمات الإدارية التي تقيد حرية المعلمين في العمل.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم تنويع أساليب الإشراف التربوي التي يتعامل بها المشرفون مع المعلمين، واقتصارها على الزيارات الصفية التي تسبب القلق والضيق للمعلمين، وتضعف دافعيتهم وقابليتهم نحو العمل، وتسبب النفور وعدم التعاون بين المعلمين والمشرفين التربويين، وبالتالي تقلل من الرضى الوظيفي للمعلمين نحو العمل. وربما يعود ذلك إلى عدم شعور المعلمين بتوفر المناخ التنظيمي المادي والمعنوي المناسب لهم لأداء أعمالهم، أو عدم وجود علاقات متوازنة مع زملاء العمل والمجتمع المدرسي للمساهمة في عمليات حفظ النظام. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شميتز وسكوارزر Schmitzs and Schwarzer (2000) حول وجود علاقة عكسية بين الضغط في العمل، والرضى الوظيفي. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة رمضان (1991) من أن المعلمين لديهم ضغوط عمل متوسطة في مجال الرضى الوظيفي.

وقد يعزى وجود ضغوط في مجال الإدارة والمسؤولين إلى أن طبيعة العلاقـة القائمـة بين المعلمين وبين الجهاز الإداري والإشرافي تؤثر على فاعلية أداء المعلمين. فإذا كانت العلاقة قائمة على أساس المشاحنات، وقلة الدعم والتفاهم المتبادل بينهم، فإنها تشكل بحد ذاتها ضغوطاً مهنية. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة لـي (2003) Lee ودراسـة (الزعبي، 2005) ودراسة (يوسف، 1999) من أن المعلمين يواجهون ضغوط عمل في مجـال الإدارة المدرسية.

أما مجال صراع الدور، فقد احتل المرتبة الأخيرة في مجال ضغوط العمل بدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى تعارض الواجبات في العمل. فالمعلم الذي يساعد ويرشد الطلبة قد يتعارض دوره مع دوره كمسئول عن الضبط وحفظ النظام، أو أي جانب إداري في المدرسة؛ وهذا قد يحدث تناقضا في الدور، مما يؤدي إلى الشعور بالصراع الداخلي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المشعان (2000ب) من أن صراع الدور من مصادر الضغوط المهنية للمعلمين.

السؤال الثاني

ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية يتمتعون بدرجة متوسطة في الكفاءة الذاتية المدركة على المقياس الكلي.

كما أشارت النتائج إلى أن الفقرة التي نصت على (الفشل يدفعني إلى العمـل باجتهـاد أكبر) قد احتلت المرتبة الأولى على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين بدرجة عاليـة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى شعور المعلمين بثقة كبيرة بقدرتهم على النجاح في عمل معـين، أي أن لديهم كفاءة ذاتية مدركة عالية إذا نجحوا في أداء هذا العمل، أو عمل مشـابه لـه فـي الماضي. وبمجرد شعورهم بتشكل كفاءة ذاتية لديهم، فان فشلا عارضاً لا يقلل من تفاؤلهم، بـل على العكس قد تؤدي خبرات الفشل إلى بذل المزيد من الجهد والنشاط. وهـذا مـا جـاء بـه (Banadura,1989) إلى أن خبرات الفشل أحيانا تؤدي بالفرد إلى بذل مزيد من الجهد للوصول إلى النجاح.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي مر بها المعلمـون. فالخبرات المباشرة تعتبر المصدر الأكثر تأثيرا على هذه المعتقدات نتيجة لتفسير المعلم للعلاقـة بين جهوده المبذولة والنتائج المطلوبة. والتغلب على مشكلة ما وإدراكه وتفسيره لتلـك العلاقـة ربما عمل على زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لديه. وهذا ما أكده باندورا (Bandura, 1989) أن الإحساس بقوة الكفاءة الذاتية من خلال أداء المهمات بنجاح يدفع الأفراد في حـالات الفشـل وعدم القدرة على الإنجاز إلى تفسير ذلك بنقص الجهد وعدم كفايته، مما يدعم الميل والتوجه إلى المثابرة والنجاح. أما الخبرات غير المباشرة التي مر بها المعلمون، التي تحدث نتيجة تـأثيرات أفعال الآخرين (التعلم بالملاحظة أو النمذجة) من خلال تأثيرات النموذج الهام في حياتهم، ربما ساعدهم على غرس الاعتقادات الذاتية التي أثرت على كفاءتهم الذاتية العالية. وتتفق هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Kitsantas, 2000) إلى أن كثيراً من الأفراد يكتسبون فاعليتهم الذاتية من ملاحظة نجاح الآخرين ومحاكاتهم. كما تتفق مع ما أشار إليه (الزيات، 2001) من أن الفرد يقوم بتوظيف إدراكاته في ترميز سلوك الآخرين وهم يقومون بأدوارهم, ويعمل في الوقت نفسه

على إيجاد محور يلائم مجاله الذاتي مع السياق العام, وتصبح تلك الخبرات رصـيداً لـه فـي تصنيف قدراته الفعلية إزاء المثيرات المختلفة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفقرة التي نصت على (عندما تظهر مشكلات غير متوقعة في حياتي فإني لا أتمكن من معالجتها) قد احتلت المرتبة الثانية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين بدرجة عالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هناك نوعين من المشكلات، مشكلات واضحة المعالم, ومشكلات غير واضحة المعالم. فالمشكلات واضحة المعالم يستطيع المعلم مواجهتها بشكل واضح، ويكون هناك حل مناسب وواضح لها. في حين تقع المشكلات التي يعاني منها المعلمون في المجموعة غير واضحة المعالم بشكل مباشر، وبالتالي يحتاج فيها المعلم إلى تحديد المشكلة وفهمها ومعرفة الأسباب والبدائل المفيدة في حلها. كما يمكن القول بأن المعلم يعاني من نوعين من المشكلات، مشكلات روتينية وأخرى غير روتينية. والمشكلات الروتينية هي التي تكون مماثلة لمشكلة كان المعلم قد حلها سابقا. أما المشكلة غير الروتينية, فهي مشكلة جديدة وتتطلب تفكيرا جديدا. فالمشكلة التي تعتبر روتينية لمعلم ما قد تكون غير روتينية لمعلم آخر، وإن التعامل مع مشكلة روتينية أسهل بكثير من التعامل مع مشكلة غير روتينية. وتعتبر المعلومات التي يمتلكها المعلم عن موضوع المشكلة أو خبرته المتعلقة بتعلم سابق مفيدة جدا في حل المشكلات التي يواجهها. وإذا واجه المعلم مشكلة غير مألوفة, أو لم يمر بخبرة مشابهة لها, يتكون لديه حافز لحلها، فإذا ما نجح في ذلك زاد إحساسه بكفاءته الذاتية.

هذا ما أكده مايور وساتون (Mayor and Sutton, 1996) أن المشكلة التي ينخرط الفرد في حلها تلعب دوراً كبيراً في نمو حسه بالكفاءة الذاتية. فإذا كانت المشكلة توفر تحديات مثلى بحيث تتصف بمستوى متوسط من الصعوبة، فان الفرد ينمي شعوراً أفضل بالكفاءة الذاتية. أما إذا كانت المشكلة ذات مستوى عالٍ من الصعوبة، فان ذلك يعيق شعوره بالكفاءة الذاتية إذا لم يتمكن من حلها. فالمعلمون هنا يشعرون بكفاءة عالية في معالجة المشكلات التي يتعرضون لها.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن هؤلاء المعلمين أكثر احتمالا لبذل الجهد في محاولتهم لإنجاز عمل ما، وهم غالبا أكثر إصرارا على التغلب على ما يصادفهم من عقبات ولا

يستسلمون له بسهولة. فالمعلمون الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشكلات يمتازون بأنهم يبقون مدركين وواعين للتفكير التحليلي خلال إنجاز مهمات معقدة، فالكفاءة الذاتية العالية تسمح لمنفذ العمل ببقائه في حالة تركيز على ذلك الأداء حتى يتم إيجاد حلول للمشكلات. فهم يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، أو النشاط المنوي القيام به، وبالتالي يتجاوبون مع تحديات المهمة بأداء حماسي ومتفائل وبكل اهتمام. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة روساجراو (Rosa-Grau (2001 ودراسة شيمرز وهيو وغارسيا (Chemers, Hu and Garcia (2001 من أن معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية تلعب دوراً مهماً في أداءه.

أما الفقرات التي نصت على (عندما أضع الخطط، أستطيع تنفيذها دوما) و (عندما أحدد لنفسي أهدافا هامة نادرا ما أحققها). فقد احتلتا المرتبة الأخيرة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الطبيعة الخاصة بمجتمع المعلمين، فهم مطالبون بمهمات متعددة ومتنوعة، وكل مهمة تتطلب من المعلمين تحديد الأهداف ووضع الخطط وأوراق العمل المطلوبة للتقييم وتحديد الوقت اللازم لإنجاز هذه المهمة، والتوقعات التي يفترض أن يحققوها. كما أن تنفيذ هذه الخطط يعتمد على عوامل عديدة قد تكون خارجة عن سيطرة المعلم، مثل مستوى الطلبة التحصيلي على سبيل المثال، أو عدم ارتباط الخطط المدرسية بالواقع المدرسي من حيث إمكانياتها المادية والبشرية، مع مراعاة التكلفة المادية لتنفيذ هذه الخطط، إضافة إلى عدم التكامل والتفاعل بين كافة عناصر الخطة. فكل جانب منها يتأثر بالجوانب الأخرى ويكمله، أو ربما يعود إلى عدم استمرارية الخطة في إحدى مراحلها بدءاً بالأهداف وانتهاء بالتقويم. الأمر الذي قد يؤدي إلى التشتت والإحساس بعدم الترابط بسبب كثرة المهمات المطلوب تنفيذها، لذا فإن عدم النجاح في تلبية هذه المهمات ربما أدى إلى انخفاض الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في تحقيق الأهداف التي يحددونها. وهذا ما أكده باندورا (Banadura,1997) من أن الفرد الذي يعتقد انه لا يمتلك القدرات والمهارات لتحقيق الأهداف المنشودة، فإنه يمكن أن يجعل من المهمات السهلة مهمات صعبة.

وبخصوص المقياس الكلي، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم كفاءة ذاتية مدركة بدرجة متوسطة، وقد يعزو الباحث ذلك إلى إحساس المعلمين بوجود الفارق والفجوة بين طموحاتهم وإمكاناتهم، وبين واقعهم داخل مهنة لا تتمتع بمكانة اجتماعية مرموقة، ولا مواقع عمل يلقون فيها تقديرا معنوياً مقبولاً، وبين ما تصوروا أن يكون عليه عملهم التربوي في

المدرسة وبين واقع تربوي لا يحظون فيه بالاهتمام الكافي حتى من المؤسسة التربوية التي يعملون فيها ممثلة بالمديرين والمشرفين والمتابعين. أضف إلى ذلك التعليمات الإدارية والفنية، والتي ليس لهم أن يناقشوها أو يبدوا رأياً فيها، الأمر الذي قد أدى إلى شعورهم بكفاءة ذاتية متوسطة. فالمعلمون هنا ربما شعروا أنهم مسيرون من قبل الآخرين (الإدارة، المشرفين، التعليمات). وهذا ما أشار إليه (Deci, 1989) أن الأفعال والسلوكيات الموجهة من الخارج، حتى لو قادت إلى نتائج إيجابية ،فإنها لا تسهم في تدعيم الكفاءة الذاتية للقيام بهذه السلوكيات في المستقبل. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النجار (2004) من أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين متوسطة.

وقد يعود ذلك إلى شكوكهم في فاعليتهم الذاتية في مواجهة المهمـات، وأن مثـل هـذا الشعور يجعلهم بعيدين عن التركيز، ويتحول الانتباه لديهم إلى عـدم القـدرة علـى مواجهـة المشكلات المرتبطة بالمهمات، ويتحججون بكثرة مطالب الأداء نفسه. فحينما يسـيطر الشـك، تعمل الكفاءة الذاتية على خفض التفكير الفاعل في أداء العمل. فهم قد يركزون في تفكيرهم قبل القيام بالمهمة على عدم الكفاءة الذاتية، وعلى ضخامة المعيقات التي يواجهونها، ويتجاوبون مـع التحديات بأداء غير حماسي. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم (2005) من أن معتقدات المعلمين تؤثر على كفاءتهم الذاتية المدركة.

كما قد تعلل هذه النتيجة بأن المعلمين سلبيون في تقدير ذواتهم، ويبالغون فـي وصـف العراقيل والعقبات التي تقف أمامهم، مما يضعف عزيمتهم ويسرع إصابتهم بالإحباط قبل إنجاز المهمات المرتبطة بعملية التعليم، وربما لا يسمح لهم بتوظيف بعض المهارات التي يمتلكونهـا مما يشكل لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسـة (Pajares, 1999) ودراسة سيلب (2003) Celep من أن سلوكيات الفرد الفعلية وتوقعاته عن نفسه قبـل البدء بانجاز المهمة التعليمية المطلوبة تؤثر على كفاءته الذاتية المدركة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالبرنامج التدريبي.

السؤال الثالث

ما أثر البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس ضغوط العمل، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للبرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث أظهر أفراد المجموعة التجريبية انخفاضاً في مستوى ضغوط العمل، وارتفاعاً في الكفاءة الذاتية المدركة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى حضور ومواظبة المعلمين أفراد المجموعة التجريبية على الجلسات الإرشادية والالتزام بها وتطبيق كل ما طلب منهم، الأمر الذي ربما ساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج.

ولعل تفوق أفراد المجوعة التجريبية جاء نتيجة تنفيذ برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت، فقد تم توجيهه إلى مصادر الضغط باعتبارها مصادر تحدٍ يمكن مواجهتها بكفاءة وشجاعة عالية إذا ما اقتنع الشخص بقدرته على ذلك، وإذا ما امتلك بعض المهارات التي يمكن أن تساعده في مواجهة هذه الضغوط كمهارة تنظيم الوقت مثلاً. فالفرد عندما يعد للموقف الذي سوف يواجهه, ويكون ملماً بإدارة وقته، فإنه بذلك يكون قد حصن نفسه ضد الضغوط بشكل عام وضغوط العمل بشكل خاص. وإن الفرد عندما يتدرب على هاتين الاستراتيجيتين يكون قد اكتسب مهارات تمكنه من مواجهة ضغوط العمل، وحسن من كفاءته الذاتية.

ويمكن عزو انخفاض مستوى ضغوط العمل لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى ما يحويه البرنامج من آليات التحصين ضد الضغط، والتي عملت على تثقيف المعلمين حول طبيعة ردود الفعل الناجمة عن الضغط، وتدريبهم على استراتيجيات خفض الضغط، مثل استراتيجية إعادة البناء المعرفي؛ حيث بين لأفراد المجموعة التجريبية أن هذه الاستراتيجية تتضمن مجموعة من الخطوات والتي تهدف إلى مساعدتهم ليكونوا أكثر منطقية ووعياً بطريقة تفكيرهم.

كما بين لهم أن هناك علاقة ارتباطية بين تفكيرهم وبين ما يشـعرون بـه، وأن إعـادة البنـاء المعرفي تشمل ست خطوات رئيسة تساعدهم على التفكير المنطقي، وفي الوقت نفسه تساعدهم على ضبط تفكيرهم الهازم للذات واستبداله بتفكير ايجابي، ومساعدتهم في تطبيـق المهـارات خلال التعرض لمواقف الضغط. وتفسر فاعلية البرنامج بتعدد فنياته التي اعتمدت على إعـادة ترتيب البنية المعرفية متمثلة في تعديل التفكير والمعارف المشوهة, وكـذلك اكتسـاب مهـارة الحوار الذاتي. ومن خلال تلك المهارات استطاع المعلمون بناء أطر معرفية جديـدة سـاعدتهم على مواجهة الضغوط في العمل.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه(Maag and Kotlash, 1994) بأن التحصين ضد الضغط أكثر الأساليب شمولية، إذ يمكن استخدامه مع المعلمين لتدريبهم على مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها. كما أنه يعكس خطة منظمه تتضمن مهارات لتعليم الأفراد كيفية مواجهة المواقف الضاغطة.

ويرى الباحث أن أسلوب التحصين ضد الضغط قد شمل على عدة مهارات، تتضمن تدريبات إرشادية متعددة منها: مهارات جمع المعلومات حول المواقف الضاغطة، ومهارة الاسترخاء، ومهارة حل المشكلات، وبعض مهارات التدريب السلوكي التي ربما ساهمت في تخفيف الضغوط عن طريق البرنامج الذي علم أفراد المجموعة التجريبية كيفية التعامل مع مواقف متدرجة من الضغط. حيث زود الفرد بمجموعة من المهارات للدفاع المستقبلي ضد الضغوط حتى يزيد من مقاومته لها، وذلك بتعريضه لمثير قوي لدرجة تثيره، ولكنها تتيح له القدرة على التغلب عليه، الأمر الذي أدى إلى تخفيف الضغوط لدى أفراد هذه المجموعة.

كما يمكن عزو انخفاض مستوى ضغوط العمل وارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى ما يحويه البرنامج من آليات حـول إدارة الوقـت بطريقـة سليمة؛ والتي عملت على اطلاعهم حول معيقات تنظيم الوقت، وأن التخطيط غير الملائم هـو السبب الأساسي للإدارة السيئة للوقت. كما تم تدريبهم على استراتيجيات تنظيم الوقـت، مثـل تنظيم الإعمال اليومية، والتفويض الفعال، وتنظيم مكان العمل. هذا بالإضافة إلى تدريبهم علـى أفضل الطرق لاكتساب الوقت، مثل طريقة التخاص من الأخطاء، وذلك من خلال إتاحة المجال لأفراد المجموعة التجريبية لمناقشة كيف يقلل الفرد من أخطائه، ثم ممارسة الطرق لتقليل هذه

الأخطاء، الأمر الذي خفض من إحساسهم بضيق الوقت وكثرة الضغوط، ومكنهم من مواجهتها بارتياح أكثر وأداء أفضل. وهذا يتفق مع ما ذكره الخلايلة (2004) من أن الإدارة الجيدة للوقت تنعكس إيجاباً على كفاءة الأداء.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد المجموعة التجريبية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التدريبات والواجبات المكثفة أثناء جلسات البرنامج التدريبي؛ بحيث أصبح كل معلم يعي بأنه يمتلك معتقدات تمكنه من ممارسة الضبط لأفكاره ومشاعره وأفعاله، وأن ما يحدث له هو المسؤول عنه بالدرجة الأولى، وأن كثيراً من الضغوط التي يتعرض لها الشخص هي بسبب اعتقاده السلبي حول ذاته وليس بسبب الموقف نفسه. وهذا ما أكده (Rosa-Grau, 2001) أن معتقدات الفرد الإيجابية عن كفاءته الذاتية تحد من شعوره بالضغط المتصل بالمهنة.

إن تحسن علامات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة يشير إلى اتجاه ايجابي وتحسن في إدراك الذات، وتقدير الذات، وزيادة فرص التحسن تبعا لذلك في الانجاز.إذ ينظر المعلمون إلى ذاتهم والمستقبل بشكل ايجابي وبتفاؤل، مما يزيد إحساسهم بالمسؤولية الشخصية تجاه سلوكياتهم في جوانب الحياة المختلفة. وهذا يدل على أن للبرنامج أثراً واضحاً في تبصير المعلمين بالأسباب الكامنة وراء تدني الكفاءة الذاتية المدركة، وما ينتج عنها من آثار سلبية وكيفية التعامل معها. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (إسماعيل، 2001) من أن وجهة النظر السلبية التي يتبناها الفرد نحو ذاته تؤدي إلى تدني الكفاءة الذاتية المدركة. وطبقا لباندورا (Bandura,1997) إن الكفاءة الذاتية المدركة تشير إلى طبيعة توقع الفرد حول قدراته الذاتية، فالذين يتمتعون بفاعلية ذات عالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء معينة لتغيير وقائع البيئة، أما الذين يرون أنفسهم بصورة سلبية فهم يعتقدون أنهم عاجزون عن إحداث التغييرات في البيئة. لهذا كان للبرنامج المطبق في الدراسة الحالية أثر واضح وفعال في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن أن تعود فاعلية البرنامج للأسلوب المستخدم في التـدريب؛ حيـث ركـز علـى توظيف مبادئ النظرية السلوكية المعرفية في التدريب، والتي تضمنت استراتيجيات مثل الحديث الذاتي، والتعزيز الذاتي، والنمذجة المعرفية. كما ركز البرنامج علـى بعـد تحليـل المشـكلة،

ومحاولة الوصول للحلول المناسبة من خلال المناقشات الجماعية كوسيلة للوصول إلى إحسـاس قوي بالكفاءة الذاتية، كما وفر البرنامج فرصا تعليمية وتدريبية جعلت المعلم يعي العوائق التي تحول دون وصوله إلى مفهوم ذات ايجابي وكفاءة ذاتية مرتفعة.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول بأن أفراد المجموعة التجريبية قد اظهروا تحسناً في خفض مستوى الضغط وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة. وقد يعود ذلك إلى كون الأسلوب المستخدم قد وظف واستخدم من خلال برنامج التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت، الأمر الذي سمح لأفراد المجموعة التجريبية بالتفاعل والحوار وتبادل الخبرات والتعزيز فيما بينهم. وهذه النتيجة تؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض مستوى ضغوط العمل ورفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين. وهذا بالتالي يعني أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من البرنامج المقدم لهم في خفض مستوى ضغوط العمل وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، بحيث أصبحوا أكثر ايجابية في إدراكهم لذاتهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كسيليكا وباكر وتوماس وريدي Kiselica, Baker, Thomas and Reedy (1994)، ميرتي Merti (1997) ودراسة شيهي وهوران Sheehy and Horan (2000) ودراسة Crago (1995) سكيوفيل Schewfele (2000) ودراسة عبد الجواد (1994)، ودراسة سلامه (1995) حمدي (1999) عوض (2000) الأميري (2001) معالي (2003) الشطرات (2001) التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في خفض مستوى الضغط. وتتفق مع نتائج دارسات(Deidre, 1998) ودراسة (النجار، 2004). ودراسة (إبراهيم، 2005). ودراسة (Schmitzs and Schwarzer, 2000 ; Nietfeld and Enders, 2003). التي أشارت إلى انه كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة انخفض مستوى الضغط في محيط العمل.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أجراها كل من ماكان وفيلبس (Macan and Philips (1995 وماكان (Macan (A1995 وبيرجين وسولمان (Bergin and Solman (1995 وجاري وجيكس Gary and Jex (1999) وراضي (2002) التي أشارت إلى فاعلية حسن إدارة الوقت في خفض الضغط. بينما تتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج

دراسة الدباغ (1995) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لدرجة استخدام استراتيجيات إدارة الوقت على مستوى الضغط النفسي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي هذه الدراسة بما يلي:

- تدريب المعلمين في المدارس على أسلوبي التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت، من أجل مساعدة المعلمين في التخاص من ضغوط العمل وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.
- إعداد برامج إرشادية ووقائية لتوعية المعلمين حول موضوع الضغوط التي يتعرضون لها في العمل، وكيفية اكتسابهم مهارة إدارة الوقت.
- إعداد برامج إرشادية علاجية تأخذ بالاعتبار العوامل المسببة للضغوط النفسية بشكل عام وضغوط العمل بشكل خاص.
- مقارنة أسلوبي التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت مع أساليب أخرى في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة.
- فحص أثر برامج إرشادية تستخدم التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت مع متغيرات أخرى مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، بغرض التأكد من فعاليتها.

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار.(1998). **الاكتئاب اضطراب العصر الحديث**. الكويت: عالم المعرفة.

إبراهيم، لطفي. (1994). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر،5،15،25-35.

أبو سريع، أسامة. (1993). الصداقة من منظور علم النفس. الكويت: **سلسلة عالم المعرفة**، من منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

أبو سليمان، بهجت(2007) اثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين، رسالة دكتوراه غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان الأردن

أبو شيخة، نادر. (2002). **إدارة الوقت**. عمان: دار مجدلاوي.

أبو عاشور، خليفة والحوارنة، المعتصم بالله. (2002). دور الإدارة المدرسية في إدارة الوقت في مدارس محافظة اربد. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،3،3 ،35-65.

أبو عيشة، زاهدة. (1997). مستوى التوتر النفسي ومصادرة لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح ،فلسطين: نابلس.

أحمد، خالد محي الدين. (2006). ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة والخاصة ومدارس وكالة الغوث في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

إسماعيل , احمد السيد محمد (2001) التفاؤل والتشاؤم وبعض التغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى, **المجلة التربوية**, العدد 60 , (15) , ص 51-80.

الببلاوي، فيولا ،(1986). **مقياس الضغوط الوالدية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

البدور، نجاة. (2006). مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لدى مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

جرير، بارازيف. (1999). **إدارة الضغوط من أجل النجاح**، سلسلة العمل بنجاح. الجمعية الأمريكية للإدارة، مكتبة جرير.

الجهني، ياسين. (2001). مصادر التوتر النفسي لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية ،عمان.

الحلو، محمد (2000) مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية – نابلس، فلسطين.

حمدي، نزيه وداود، نسيمة. (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. **دراسات،**(1) 27، 118 – 131.

حمدي، نزيه. (1999). فعالية تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات. **مجلة جامعة دمشق،**161،4،15-185.

الخطيب، سمر. (1992). إدارة الوقت لدى العاملين في جهاز الإدارة العامة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخلايلة، زيادة محمود. (2004). إدارة الوقت وعلاقتها بكفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في محافظة الزرقاء من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

دافيدوف، ليندا، (1983). **مدخل إلى علم النفس** (ترجمة: سيد الطواب)، القاهرة، دار ماكجروهيل.

الدباغ، ماجدة. (1995). درجة استخدام استراتيجيات إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية التابعة لمديرية تربية عمان الكبرى الأولى وأثرها على مستويات الضغط النفسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.

ديغم، عبدالمحسن. (2000). مدى فاعلية برنامج للتعديل السلوكي – المعرفي لتخفيض بعض الاستجابات السيكولوجية والفسيولوجية لدى عينة من المرضى المصابين بأمراض القلب التاجي من أصحاب النمط "أ ". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.

الراسي، زهرة. (1999). إدارة الوقت لدى مديرات المدارس الثانوية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

راضي، فوقية محمد. (2002). مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري، والضغوط النفسية. **مجلة كلية التربية**،جامعة المنصورة. 15، 48، 157-172.

الرشيدي، هارون. (1990). الأنماط المزاجية وعلاقتها بمجالات الاستثارة والضغوط النفسية لدى الفصاميين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

رمضان، نعمت محمد. (1991). الضغط النفسي والرضى الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مديرية عمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

ريجيو، وونالد. (1999). **المدخل إلى علم النفس الصناعي التنظيمي**. (ترجمة : فارس حلمي).

الزعبي، نزار (2005)، مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية لمحافظة اربد وعلاقتها بتقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الزغول، عماد (2003). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية**.3(12) 60-88.

زهران، حامد، (1987). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

زويلف ، مهدي والقريوتي، محمد. (1984). **مبادئ الإدارة نظريات ووظائف**. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

الزيات، فتحي. (2001). **علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السالم، مؤيد. (1990). **التوتر التنظيمي مفاهيمه وأسبابه واستراتيجيات إدارته**. الإدارة العامة.

السحيمات، ياسين. (2004). إدارة الوقت ومعيقات استخدامه من وجهة نظر العاملين في الأجهزة الإدارية الخدمية في محافظة الكرك. **مؤتة للبحوث والدراسات**، 20، 135،4-169.

السعودي، موسى. (2006). أثر مصادر ضغوط العمل ومستوى الضغط المدرك في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في كليات المجتمع الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية: دراسة ميدانية**. دراسات، العلوم الإدارية**، 2،33، 180-202.

سلامه، عبدالرحمن محمد. (1995). دراسة لمدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

السميرات، سهام يوسف. (1995). الضغط النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في لواء مأدبا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن: عمان.

الشطرات، وليد. (2001). فاعلية برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في معالجة الأرق وخفض التوتر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن: عمان.

شكري، مايسة. (1999). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة. **مجلة الإرشاد النفسي،** مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس،1- 39.

شيرمان، جيمس. (2001). **دع التسويف وابدأ العمل** (ترجمة: محمد طه علي)، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.

الصيرفي، محمد. (2006). **إدارة الوقت.** الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

الطريري، عبدالرحمن سليمان. (1994). **الضغط النفسي مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته.** الرياض: مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

عبد الفتاح، خليفات (2003) مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية جامعة مؤتة.** 3(6) 60-87.

عبدالتواب، محمود شوقي. (1997). ضغوط الحياة وعلاقتها بوجهة الضبط في المجتمع الريفي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

عبدالجواد، وفاء محمد. (1994). فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط لدى عينة من المعلمين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عربيات، بشير. (2001). واقع إدارة الوقت لدى موظفي وزارة التربية والتعليم في الأردن. **سلسلة العلوم التربوية،** الجامعة الأردنية، 1، 28، 15- 34.

عزت، فوزي وجلال، نور. (1997). الضغوط النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،**155،7،16-184.

عسكر، علي وعبدالله، أحمد. (1988). مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية. **مجلة العلوم الاجتماعية،** 4،16، 65 – 88.

عسكر، علي. (2003). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها (الصحة النفسية في عصر التوتر والقلق**).ط3 ،الكويت: دار الكتاب الحديث.

العضايلة، عدنان. (2004). إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك. **مؤتة للبحوث والدراسات،**175،7،19-203

عوض، رئيفة رجب. (2000). فعالية العلاج السلوكي المعرفي في تخفيض الضغوط النفسية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

عوض، كريمة. (1995). الضغوط النفسية وبعض سمات الشخصية لدى المدرسات العاملات وعلاقتها بتحصيل تلاميذهن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

الفاعوري، فايزة. (1990). الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كيراكو، جرس. (2004). **الضغط والقلق لدى العلمين**. (ترجمة: وليد العمري)، العين: دار الكتاب الجامعي.

كيلاني، هشام. (2005). **إدارة وقت العمل**. القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

محمد، يوسف عبد الفتاح. (1999). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية. **مجلة مركز البحوث التربوية**-جامعة قطر، السنة الثامنة،15، 195-227.

المخيني، جلال (2008) مصادر الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها لدى المعلمين العاملين بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

المشعان ، عويد سلطان. (2000أ). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية. **مجلة العلوم الاجتماعية**،1،28، 65- 96.

المشعان، عويد سلطان. (2000ب). مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة. **مجلة جامعة دمشق**، 1، 16، - 241.

معالي، إبراهيم باجس. (2003). أثر التحصين ضد الضغط والتدريب على حل المشكلات في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الموسوي، حسن. (1998). الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية، دراسة عاملية. **المجلة التربوية**، 12، 47، 220-261.

النيال، مايسة وعبدالله، هشام. (1997). أساليب مواجهة ضغوط الحياة أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر. **المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي (2-4) ديسمبر،** جامعة عين شمس، 85-141.

هول، كالفين وليندزي، جاردنز. (1978). **نظريات الشخصية** (ترجمة: فرج أحمد فرج وقدري حفني واطفي فطيم). القاهرة: دار الشايع للنشر.

هيجان، عبدالرحمن. (1998). **ضغوط العمل: مصدرها ونتائجها وكيفية إدارتها**. الرياض: معهد الإدارة العامة.

وفاء، محمد عبد الجواد. (1994). فاعلية برنامج إرشادي في خفض الضغوط لدى عينة من المعلمين. رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية، جامعة عين شمس.

الياس، طه. (1984). **الإدارة التربوية والقيادة: مفاهيمها- وظائفها – نظرياتها**، عمان: مكتبة الأقصى.

اليكساندر، روى. (1999). **أساسيات إدارة الوقت**. الرياض: مكتبة جرير.

يوسف، جمعة سيد. (1991). ترتيب أحداث الحياة المثيرة للمشقة، دراسة ثقافية مقارنة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،1،4، 150-171.

يوسف، محمد (1999). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر.8(5)195-227.

المراجع الأجنبية :

Anderson, S. & Betz, N. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. **Journal of Vocational** Behavior,58, 1, 98-117.

Bandura, A. & Wood, R. (1989) . Effect of Perceived Controllability and Performance Standards on self-Regulation of Complex Decision Making and Self Efficacy. **Journal of Personality and Psychology**, 56 (5), 805-814.

Bandura, A. (1986). Social Foundation of Thought and Action, Engle Wood Cliffs Prentice Hall. **Abstract International**,56(4), 123-129.

Bergin, M. & Solman, R. (1995). Coping with Restructuring a Study of Senior Educational Administrators. **Journal of Educational Administration**, 33 (2),52– 65.

Betz, A. & Hackett, D. (1989). Mathematics Performance, Self-efficacy and Prediction of Math-related College Majors. **Journal for Research in Mathematics Education**,20,8, 261-273.

Celep, C. (2003). The Correlation of The Factors: The Prospective Teachers Sense of Efficacy Beliefs, and Attitudes About Control. National Forum of Educational. **Administration And Supervision Journal**, 20, 4, 70-94.

Chakrepani, C. (1995). **Unemployment Stress, a Study of Educated Un-employed.** New Delhi: Vikas Publishing House PVTLTD.

Chemers, M. Hu, Li-Tze & Garcia, B. (2001). Academic Self-Efficacy and first year college student performance and adjustment. **Journal of Educational Psychology,** 93, 1, 55-64.

Cohen, S. (2005). Reclaim Lost Time with Better Organization. **Nursing Management**,36,(10).

Cormier, S. & Cormier, B. (1991). **Interviewing Strategies For Helpers Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions**. Second Edition, Brooks: California.

Deci, E.(1989). Self-Determination in A Work Organization. **Journal of Applied Psychology**,74 (4),580-590.

Crago, A. (1995). The Use of Stress Inoculation Training with a Military Population. Doctoral Dissertation, California School of Professional Psychology, 1995. **Dissertation Abstract**, 56,4, 2319.

Cruz, Leslie. (2002). The Influence of Family Support Acculturation Ethnic Identity and Self-Efficacy on The Academic Achievement of Native Hawaiian and Hawaiian-Reared College Student. **Dissertation Abstract International,**MAI40/01/255.

David, P.(2006).Durability of Changes in Self-efficacy of Preservice Primary Teachers International **Journal of Science Education**. 28, (6.) 655–671

Davis, A. (1993). **Better Management Can Improve Performance**. Paper Film and Foil Converter.

Deci, E. (1989). Self-Determination in A work Organization. **Journal of Applied Psychology**, 74,22, 580-590.

Deidre, Y. (1998). Teacher Morale and Efficacy in Rural Western Australia. **Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research .**

Eda, E & Ozcan, D (2007).Teacher Self-Efficacy Belief **Social Behavior & Personality**, 35(5), 573-586.

Einar, M & Sidsel, S (2007). Dimensions Teacher Self – Efficacy and Relations With Strain Factors Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. **Journal of Educational Psychology**. 99 (3) 611-625.

Enda, B., Elizabeth, A., Hambree, H. & Jaycox, A. (1999). A Comparison of Exposure Therapy, Stress Inoculation Training, and Their Combination For Reducing Posttraumatic Stress Disorder in Female Assault Victims. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 67 (2), 94–200.

Gary, A. & Jex, S. (1999). Relationships Between Time Management Control, Work, Family Conflict and Strain. **Journal of Occupational Health Psychology**,4,1, 72-77.

Gschwend, l. (1999). How Do High Efficacy Teachers Persist in Low Collective Efficacy Environments? Doctoral **Dissertation, Abstracts International** –A60/12.4373.

Gypsy M. Denzine, J. & Rita, M (2005) McKenzie 3-Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for Prospective Teachers. British **Journal of Educational Psychology**.75,689-708.

Hanover, B. (2000). Investigation of the Role of the Gender in Developing Self-Efficacy. **The Development Social Psychology of Gender**, N. J. Lawrence-Erlbaum Associates, pp, 177-206.

Jarvies, M. (2002). **Teacher Stress: A critical review of recent findings and suggestions for future research directions**. Stress News (January),14 (1), 22-32.

Jensen, L., Huber, C., Cundick, B. & Carlson , J. (1991). Development of A Self-Theory and Measurement Scale . **Journal of Personality Assessment** 57 (5), 521-530.

John, R. Harold, F. & Dennis, H. (1999). Self-Regulation, Goal Orientation, Self-Efficacy, Worry, and High-Stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High School Students. **Reaper Reviw**,21, 4,281-297.

Jonathan, C. (1993). **Understanding Stress and Coping**. Macmillan Publishing Company, NY.

Kiselica, Baker, Thomas & Reedy. (1994) . **Stress Inoculation Training 2.**

Kutash, l. Schlesinger, N. & Louis, B. (1980). **Handbook on Stress & Anxiety**. Jossey –Bass Francisco.

Lazarus, R. & Coyne, J. (1980). **Cognitive Style Stress Perception and Coping**. Handbook on Stress and Anxiety. Jossy Boss Inc, London.

Lazarus, R. & Folkman .(1984) .**Stress Appraisal & Coping** . NY, Springer, P13 .

Lazarus, R. (1966) .**Psychology of Stress and the Coping Process**. New York: McGraw –Hill.

Lee, Chion . (2003) . The Relationship Between External Environments and Teacher Stress. **DAI**-A,62/09,P.2939.

Maag, W. & Kotlash, j. (1994). Review of Stress Inoculation Training With Children and Adolescents . **Behavior Modification**, 18 (4), 443-469.

Macan, T. H. & Philips, A. P. (1995). College Students Time-Management Correlation With Academic Performance and Stress. **Journal of Education and Psychology** ,VOL.82,PP760-768.

Macan, T. H. (1995). Time-management Test of a Process Model**. Journal of Applied Psychology**, 79, 39, 381-391.

MacDougall , C. (2000). Stress Inoculation Training: A Case Study Integration Informal Assessment and Intervention. **Guidance & Counseling,** 15 (4), 14- 18.

Mara, R. & Bogue, B. (2006). Women **Engineering Students' Self-Efficacy: A Longitudinal Multi-Institution Study**. Proceedings of the 2006 WEPAN Conference, WEPAN-Women in Engineering Programs and Advocates Network.

Marsh, W. (1991). Time Management. CPA . **Journal of Applied Psychology**. 60,(20) 22-35..

Meichenbaum, D. (1975). **A Self Instructional Approach to Stress Management: Proposal for Stress Inoculation Training**. Hemisphere Publishing Corporation, Canada.

Merti, T. (1997). The Importance of Home Practice Compliance for the Reduction of Anxiety in Cognitive Behavioral Group Stress Management Training Versus Behavioral Group Stress Management. Doctoral Dissertation, Jan University of Pittsburgh, 1997. **Dissertation Abstract**, 57,7.

Montserrat, D . B. Miguel A. Simon & Juan M. Seoane. (2002). An Evaluation of Pharmacological Treatment Combined with Stress Inoculation Training in the Management of Oral Lichen Planus . . Journal of Psychology, **Health & Medicine**, 6, pp, 793-799.

Moore, E. & Geffken, R. (1995). Behavioral Intervention to Reduce Child Distress During Self-Injection. **Clinical Pediatrics**, 34 (10), 530 – 535.

Nietfeld, J. & Enders, C. (2003). An Examination of Student-Teacher Beliefs: Interrelationships between Hope Self-Efficacy Goal-orientation and Beliefs about Learning. **Current Issues in Education**, 6 (5),132-153.

Pajares, F. (1999). Self- Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. **Journal of Educational Psychology**,24 (2),124 -139.

Performance and Excellence in Quality of Life. **Journal Personal Selling,**21 (5),97-122.

Plamer, S. & Dryden, W. (1996). **Stress Management and Counseling Theory.** Practice, Research and Methodology, Stress. Counseling Series.

Platter, W. (1995) . Future Work Faculty Time in the 21 Century. **Charge**, 27(3),120-133.

Richard, O (2008). The Impact of a NCLB-EETT Funded Professional Development Program on Teacher Self-Efficacy and Resultant Implementation. **Journal of Research on Technology in Education** 41(1),43-61.

Rieg, Ed.D. Kelli R. Paquette & Yuie Chen (2007). Coping with Stress: An Investigation of Novice Teachers Stressors in the Elementary Classroom . **Indiana University of Pennsylvania, Education** Vol. 128 No. 2 .

Rosa-Grau. (2001). Moderator Effects of Self-efficacy on Occupational Stress. **Psychology in Spain**,5(1), 84-112.

Schafer, W. (1992). **Stress Management for Wellness** (2^{nd} ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Schafer, W. (1996). **Stress Management For Wellness**. New York: Horcount Brace Jovanovich College Publishers..

Schewfele, M. (2000). The Effect of Progressive Relaxation and Music on Attention, Realization, and Stress Responses: An investigation of the Cognitive Behavioral Model of Relaxation. **Doctoral Discretion, University of the Health Sciences**, 2000. Dissertation Abstract International, 60, 8, 3845.

Schmits, G. & Schwarzer, R. (2000). Self-efficacy of Teacher: Longitudinal Data Using **A New Questionnaire. Zeitschrift fur Padagogische Psychology**,14(1), 2-25.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Generalized Self-efficacy Scale In Weinman S. Wright & Johnston(Eds.). **Measures in Health Psychology:** A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs (35-37) Windsor ,UR: NFFR-NELSON.

Schwebel, A. Barocas, A. & Reichman, W. (1990). **Personal Adjustment and Growth: A Life Approach**. Milton: WMC Brown Publishers.

Scott, D (1997) . **Controlling Stress and Tension**. London: Kogan books.

Seaward, L (2002) . **Managing Stress: Principles and Strategies for Health and Wellness**. New York: Paramount Wellness Institute.

Sheehy, R. & Horan, J. (2000). The Effects of Stress Inoculation Raining on The Anxiety and Academic Performance of First Year Law Students. **Paper Presented At The Annual Meeting of The American Psychology Association**, Washington, D.C.

Shell, D., Colvin, C. & Bruning, R. (1995). Self-Efficacy, Attribution and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading & Writing Achievement. **Journal of Education Psychology**, 87, 3, 386-398.

Simons, J., Kalichmans, S., & Santrock, J. (1994) . **Human Adjustment.** New York: Madison, Brown & Benchmark.

Smith, Nicholas. (2001). Teaching Stress, **Teacher Health and Medical Utilization**, DAI-B, 62/02,P.1129.

Smith, Warren. (1999) . **Organization Behavior**. New York: McGraw-Hill Book Co.

Spielberger, D. Reheiser, C. & Sydeman J. (1995). **Anger Disorder: Definition, Diagnosis and Treatment** . Washington ,DC: Taylor and Francis.

Tesar, N. Baumhackl, U. & kopp M .Günter, V . (2003). Effects of Psychological Group Therapy in Patients with Multiple Sclerosis. **Acta Neurol Scand**, 107, 394-399.

Voelk, K. & Michael, R. (2004). Academic Performance and Cheating: The Effect of Gender, Age, Duc. Education Moderating Role-of School Identification and Self- Efficacy. **Journal of Educational Research Children**, 47,1,18-23.

Wolfe, R. & Dryden, W. (1996). **Handbook of Counseling Psychology** SAGE Publication. London.

Zable, M. E. & Zable, R. (1983). **Burnout: A Critical Issue for Educators: In Contemporary Issues In Special Education**, Rex, E schemed and Lynn, M. N., McGraw –Hill Book Company.

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرجو التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة التي هي جزء من دراسة تهدف إلى الكشف عن مصادر ضغوط العمل ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في المملكة العربية السعودية، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، تخصص الإرشاد النفسي والتربوي بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وإنني إذ أشكر جهدكم وتعاونكم البناء ومساعدتكم لي على تحقيق الهدف من الدراسة، أرجو قراءة كل عبارة بعناية والإجابة عليها بصدق. كما وإنني أؤكد لكم أن المعلومات والبيانات الواردة في هذه الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي، وستعامل بموضوعية وسرية تامة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث

محمد نواف البلوي

مقياس ضغوط العمل

فيما يلي مجموعة من الفقرات للكشف عن مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون، وهي تختلف في أشكالها وحدتها من شخص لآخر. المرجو منك :

قراءة هذه المصادر بتمعن، ثم وضع إشارة (×) أمام كل عبارة لبيان مدى انطباقها عليك وفق درجات المقياس إلى يسار الصفحة.

الرقم	الفقـــــــرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أشعر أنني أقوم بتعليم أشياء تتعارض مـع مبادئي وأفكاري.					
2	أشعر أنني اعمـل فـي ظـل إجـراءات وسياسات غير ملائمة.					
3	أشعر أن عملي يعرقل حياتي الاجتماعية.					
4	أتلقى مطالب متعارضة من المسئولين.					
5	أشعر أن العمل يضغط علـي لأن أغيـر بعضا من مبادئي.					
6	تؤثر المسؤوليات العائلية على سير عمـل المعلم.					
7	الوصف الوظيفي لعملي كمعلم غير محدد.					
8	يطلب مني أن أقوم بأعمال خـارج نطـاق وظيفتي كمعلم.					
9	أكلف كمعلم بتـدريس مـادة فـي غيـر تخصصي.					
10	أجهل صلاحياتي وحدود سلطتي.					
11	يضايقني عدم وضوح قوانين المدرسة التي أعمل بها.					
12	لا أجد تعاونا كافيا من مدير المدرسة.					
13	مدير المدرسة لا يهتم بشؤوني كمعلم.					
14	مدير المدرسة لا يمنحنـي التقـدير الـذي أستحق.					
15	تمارس إدارة المدرسة ضغوطا مختلفة علي					
16	تزعجني زيارات المدير المفاجئة للصف.					

					تزعجني زيارات المشرف المفاجئة للصف.	17
					أشعر بضـعف الموضـوعية فـي تقـويم المعلمين.	18
					أشعر بضعف تعاون المشرفين الترب ـويين مع المعلمين.	19
					تضايقني كثرة المهام المسندة إلي بجانـب التدريس.	20
					أحس بأنني غير قادر على القيـام بأعبـاء عملي.	21
					أشعر بصعوبة التوفيق بين متطلبات العمل.	22
					أضطر إلى أن أعمل خارج أوقات الـدوام لإنهاء أعمالي.	23
					أشعر بان الحصص التي أدرسـها يوميـاً تفوق طاقتي.	24
					أشعر بان عملي يؤثر سلبا علـى حيـاتي العائلية.	25
					يضايقني عدم وجود وقـت كـاف لـدي لتحضير الدروس.	26
					عملي كمعلم يشكل عبئاً على صحتي.	27
					يزعجني أن فرصة التقدم والترقية في مهنة التدريس محدودة.	28
					يزعجني أن العلاقة بين مسـتوى الأداء و الترقية ضعيفة.	29
					أشعر بقلة الفرص المتاحة للمعلمين لإكمال دراستهم.	30
					أشعر بضـعف تـدريب المعلمـين أثنـاء الخدمة.	31
					يزعجني عدم وجود خطة منظمـة لتبـادل الخبرات بين المعلمين.	32
					يزعجني عدم وجود إمكانيات كافيـة فـي المدرسة تخدم النمو المهني للمدرس.	33
					عملي كمعلم لا يحقق طموحاتي الشخصية.	34
					يزعجني كثرة عدد الطلاب الموجودين في الصف الواحد.	35
					يضايقني سوء تصميم الغرف التدريسية.	36
					يزعجني عدم نظافة المباني والساحات التي يعمل بها المدرس.	37
					تضايقني قلة توافر مكاتب للمعلمين.	38

					تضايقني قلة الكتب والمراجع فـي مكتبـة المدرسة.	39
					تضايقني قلـة الوسـائل التعليميـة فـي المدرسة.	40
					يضايقني ضعف المختبرات في المدرسة.	41
					تضايقني الصراعات بين الزملاء.	42
					يضايقني أن أتحمل أعباء تدريسية أكثر من زملائي.	43
					يضايقني عدم التعاون الكافي بين الزملاء.	44
					يضايقني عدم احترام بعـض المدرسـين لزملائهم.	45
					تزعجني الضـغوط والمضـايقات التـي أتعرض لها من زملائي.	46
					يزعجني جو التنافس بين الزملاء.	47
					أشعر بصعوبة إقامة علاقـة وديـة مـع زملائي في العمل.	48
					الراتب الذي أتقاضاه لا يكفي لسد حاجاتي الضرورية.	49
					الراتب لا يتناسب مع الجهد الذي أقوم بـه في عملي.	50
					الراتب لا يتناسب مع كفاءاتي العلمية.	51
					تزعجني قلة الحـوافز والمكافـآت التـي توفرها إدارة المدرسة للمعلمين.	52
					يزعجني عدم وجود نظام واضح وعـادل للرواتب في المدرسة.	53
					يزعجنـي أن تعطـى الحـوافز لمـن لا يستحقها.	54
					تؤثر المشكلات المالية على أدائي كمعلم.	55
					لا أشعر بالأمان لمستقبلي الوظيفي.	56
					لا توجد للمعلم امتيازات وظيفية مقارنة مع الوظائف الأخرى.	57
					التنقلات التي تحدث لا تتلاءم مع ظروفي الشخصية.	58
					أشعر بأنه يمكن الاستغناء عن خدماتي في أي وقت.	59
					لا أشعر بان هناك نظاما عادلا للتنقلات.	60

					أشعر بعدم الاستقرار بسبب وجود تحيزات شخصية تؤثر في تقييم أدائي.	61
					أشعر بأنني غير راضٍ عن عملي.	62
					لا انصح أصدقائي بالعمل في حقل التعليم.	63
					أشعر بعدم مناسبة مهنة التدريس لميولي.	64
					أشعر بالملل والضيق بسـبب ممارسـتي لمهنة التدريس.	65
					أشعر بأن مهنة التدريس لا تحقق طموحي.	66
					أشعر بالندم لاختياري مهنة التدريس.	67
					أفكر بالاستقالة وتغيير المهنة.	68
					أشعر بان المجتمع لا يقدر عمل المـدرس ولا يحترمه.	69
					أشعر بعدم تقدير واحترام أوليـاء الأمـور للمعلم.	70
					أشعر بعدم تقدير واحترام الطلاب للمعلم.	71
					أشعر بأن عائلتي لا تفخر بكوني معلما.	72
					أشعر بان إدارة المدرسة لا تشـعر بقيمـة عمل المعلم.	73
					لا يوجد وعي لدى المجتمع بحجم التغييـر الذي يمكن أن يحدثه المعلم.	74
					ينظر المجتمع إلى المعلم على أنه شـخص ذو دخل محدود.	75

ملحق (2)

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الرقم	الفقـــــــرات	أوافق بشدة	أوافق	ارفض	ارفض بشدة
1	عندما أضع الخطط، أستطيع تنفيذها دوما				
2	إحدى مشكلاتي هي أنني لا أستطيع أن أركز على عملي عندما يجب علي ذلك.				
3	إذا لم أتمكن من أداء عمل ما منذ المرة الأولـى فانني استمر في المحاولة حتى أقوم به.				
4	عندما أحدد لنفسي أهدافا هامة نادرا ما أحققها.				
5	أترك الأشياء قبل إتمامها.				
6	إني أتجنب مواجهة الصعوبات.				
7	أنا لا أكلف نفسي عناء المحاولة عندما أواجه شيئا معقدا.				
8	عندما يكون لدي عمل منفرد غير ممل فانني أصر على إتمامه.				
9	عندما أقرر القيام بعمل ما أقوم بتنفيذه مباشرة.				
10	عندما أحاول أن أتعلم شيئا جديدا فإنني أتخلى عنه في الحال إذا لم أنجح فيه منذ البداية.				
11	عندما تظهر مشكلات غير متوقعة فـي حيـاتي فإنني لا أتمكن من معالجتها.				
12	إنني أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديـدة عنـدما تبدو صعبة لي.				
13	الفشل يدفعني إلى العمل باجتهاد أكبر.				
14	أنا أشعر بعدم الاطمئنان حول قدرتي على عمـل الأشياء.				
15	أنا شخص اعتمد على نفسي.				
16	أنا شخص أتراجع بسهولة.				
17	أنا لا أبدو قادرا على التعامل مع معظم المشكلات التي تحدث في الحياة.				

ملحق (3)

أسماء محكمي البرنامج

الرقم	المحكم	مجال العمل
1	الأستاذ الدكتورة سهام أبو عيطة	الجامعة الهاشمية
2	الأستاذ الدكتور محمد العزاوي	الجامعة الهاشمية
3	الأستاذ الدكتور صالح الداهري	جامعة عمان العربية
4	الدكتور يوسف المرشد	جامعة الجوف/ كلية التربية
5	الدكتور محمد صقر	جامعة الجوف/ كلية التربية
6	الدكتور محمد سامي الملحم	جامعة عمان العربية
7	الدكتور خليل البلوي	وزارة التربية والتعليم/ الأردن

ملحق (4)

برنامج التحصين ضد الضغط والتدريب على إدارة الوقت

وصف البرنامج الإرشادي

قام الباحث ببناء البرنامج التدريبي استناداً إلى مبادئ النظرية السلوكية المعرفية؛ وما كتبه مايكنبوم حول استراتيجيات التحصين ضد الضغط؛ وما كتب في الأدب السابق حول إدارة الوقت، وذلك بهدف تدريب المعلمين على استراتيجيات تساعدهم على خفض مستوى ضغوط العمل التي يتعرضون لها، وتعليمهم كيفية إدارة وتنظيم الوقت بكفاءة وفعالية مما سينعكس إيجابياً على شعورهم بالضغط وضيق الوقت، وسيرفع من روحهم المعنوية، ويحسن من شعورهم تجاه كفاءتهم الذاتية.

الأهداف العامة للبرنامج:

1- مساعدة المعلمين في التعرف على ضغوط العمل من حيث مصادرها وآثارها على الصحة النفسية والجسمية.
2- تعريف المعلمين بمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالضغوط وأثرها على التكيف مع الضغوط.
3- مساعدة المعلمين على إدراك العلاقة بين سوء تنظيم واستغلال الوقت وضغوط العمل.
4- تدريب المعلمين على إستراتيجية التحصين ضد الضغط كأسلوب وقائي علاجي في مواجهة ضغوط العمل.
5- تدريب المعلمين على تنظيم الوقت واستغلاله بطريقة فعاله كأسلوب وقائي علاجي في مواجهة ضغوط العمل.

محتوى البرنامج :

يتكون البرنامج من (15) جلسة، كل جلسة من الجلسات ستتضمن ما يلي :

1. بدء الجلسة بمراجعة وتلخيص ما تم في الجلسة السابقة.
2. مناقشة الواجب البيتي المعطى في الجلسة التي قبلها.
3. مناقشة الأهداف الموضوعة للجلسة - تنفيذ محتوى الجلسة.
4. تلخيص ما تم في الجلسة التدريبية وإعطاء الواجب البيتي.

وسيتم تنفيذ البرنامج بواقع (ثلاث) جلسات أسبوعياً، مدة كل جلسة (90) دقيقة وعلى مدى خمسة أسابيع، وفيما يلي وصف لمحتوى كل جلسة من الجلسات.

الجلسة الأولى

تمهيد وتعارف

وهي جلسة افتتاحية تقوم على بناء علاقة ايجابية بين المرشد وأفراد المجموعة التدريبية، وإعطاء مقدمة بسيطة من قبل المرشد عن البرنامج الإرشادي وطبيعة ومفهوم الضغط بشكل عام.

الأهداف:

1. إتاحة المجال للتعارف بين المرشد والأفراد المشاركين وبين المشاركين بعضهم ببعض.
2. التعرف على مفهوم البرنامج الإرشادي وأهدافه وأهميته في إدارة الضغط بشكل عام، والعلاج المعرفي السلوكي بشكل خاص.
3. مناقشة توقعات المشاركين من هذه اللقاءات وتصحيح غير الواقعي منها.
4. مناقشة وتوضيح مفهوم وأعراض الضغط النفسي.

الإجراءات:

(1) التعارف بين المرشد والأفراد المشاركين: (30 دقيقة)

- يعرف المرشد عن نفسه لأفراد المجموعة ويفصح عن بعض المعلومات عن نفسه، مثل الحالة التعليمية والاجتماعية، وذلك لخلق جو من الألفة والمحبة بين الأفراد المشاركين.
- يشجع المرشد الأفراد على التحدث عن أنفسهم، وعن بعض المعلومات العامة والشخصية والتعليمية، وذلك بهدف زيادة الألفة والمودة بينهم وإزالة أي حرج قد يشعر به احدهم.

(2) التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه وأهميته : (30 دقيقة)

- يشرح المرشد باختصار طبيعة البرنامج الإرشادي باعتباره مجموعة من اللقاءات تضم عدداً من الأشخاص لديهم مشكلة مشتركة، أو بينهم موضوع مشترك ليتعارفوا وليتشاركوا في مناقشة هذا الموضوع، ويتدربوا على مجموعة من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مشكلتهم. ثم يشرح لهم هدف البرنامج وهو مساعدتهم على مواجهة الضغوط التي يعانون منها، وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية لديهم وذلك من

خلال تدريبهم على طريقة تسمى التحصين ضد الضغط كذلك تدريبهم علـى إدارة الوقت وحسن استغلاله.

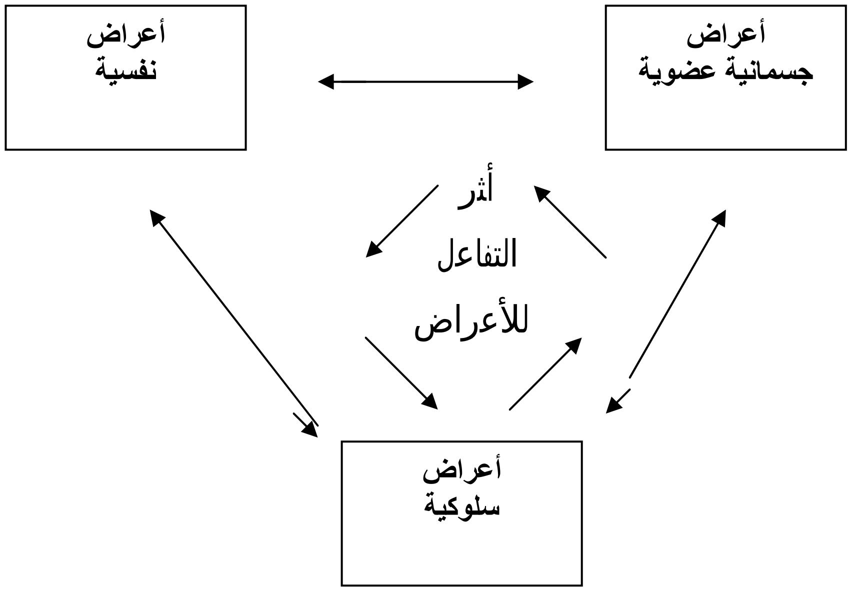
(3) يبين المرشد للأفراد أن هناك بعض المهارات والاستراتيجيات التي سوف يتم التدرب عليها، وأنه ستكون هناك بعض الواجبات البيتية التي تتطلب من كل فرد أن يقوم بتأديتها، وذلك بهدف التدرب على ما تعلمه داخل الجلسة الإرشادية. وبما أن الأفراد المشاركين سوف يمرون بتجارب حياتية مختلفة، يجب أن يؤكد المرشد هنا على مبدأ السرية. كما يجب عليه أيضا التأكيد على أهمية الحضور والمواظبة على الجلسات الإرشادية، والالتزام بها، وتطبيق كل ما يطلب منهم، لأن ذلك يساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج. ثم يقوم المرشد بسؤال الأفراد حول توقعاتهم من هذا البرنامج وما يأملون تحقيقه نتيجة لاشتراكهم فيه. ويلخص المرشد التوقعات بكتابتها على السبورة لمعرفة ما إذا كانت هذه التوقعات قابلة للتحقيق، وحذف أو تعديل التوقعات غير القابلة للتحقيق.

وبعد الاتفاق على مواعيد الجلسات ومكان وزمان كل جلسة يبدأ المرشد مناقشة :

(5) مفهوم وأعراض الضغط النفسي: (30 دقيقة).

بهدف تنمية الوعي لدى الأفراد المشاركين بموضوع الضغط النفسي بشكل عام وضغوط العمل بشكل خاص، ومعرفة أعراضه في الجانب النفسي والجسدي والسلوكي. يقوم المرشد بسؤال الأفراد قائلاً: ماذا تعرفون عن الضغط النفسي؟ ثم يقوم المرشد بإعطاء الفرصة للأفراد بالتفكير والمناقشة حول تعريف الضغط النفسي، يقدم بعدها شرحاً حول الضغط النفسي باعتباره مشكلة من مشاكل العصر الشائعة، وأن كثيراً من الناس يعانون من الضغط النفسي. ثم يقوم المرشد بتعريف الضغط بعدة تعريفات يوضح فيها معنى الضغط. مثلاً، يعرف الضغط بشكل عام على أنه الحالة الناتجة عن الإخفاق في عملية مواجهة المواقف، كما يعرفه بأنه حالة من عدم التوازن بين متطلبات الجسم الداخلية وبين متطلبات الواقع الخارجي. كذلك ينظر إلى الضغط على أنه أحداث ومواقف حياتية تمر بالفرد ويخفق في مواجهتها، وأن هناك مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته. ثم يبدأ المرشد بأخذ أمثلة من الواقع وأحداث الحياة بشكل عام وبعد تعريف الضغط بشكل عام يناقش المرشد أفراد المجموعة حول الضغوطات التي تواجههم في أحداث حياتهم اليومية، وتدون الأمثلة على السبورة.

- أعراض الضغط النفسي : يوضح المرشد أن الضغط النفسي ينتج عنه مجموعة مـن الأعراض التي تصيب الشخص عندما يتعرض للضغوط النفسية. يشرح المرشـد تلـك الأعراض من خلال الشكل التالي :



أولاً: يناقش المرشد أفراد المجموعة حول ما هي الأعراض العضوية التي يمكن أن تصيب الشخص نتيجة تعرضه للضغوط النفسية. بعد ذلك يلخص المرشد هذه الأعـراض مـن خـلال الأمثلة التالية :

- اضطرابات في ضربات القلب، ضيق في التنفس وألم في الصدر.
- جفاف الفم، واضطرابات في المعدة، الآم في الظهر، وشد في العضلات.
- ارتفاع ضغط الدم، سرعة في التنفس، اضطرابات في عملية الإخراج.
- الإفراط في الأكل أو فقدان الشهية، التعب والإرهاق وصعوبة في النوم.

ثانياً: الأعراض النفسية: يناقش المرشد هذه الأعراض وذلك من خلال الأمثلة التالية:

- القلق، الكآبة، التشاؤم، الحزن الملل والخوف والإحساس بالذنب.
- الشعور باليأس والإحباط، انخفاض تقدير الذات.

ثالثاً: الأعراض السلوكية: يوضح المرشد الأعراض السلوكية من خلال الأمثلة التالية:

- الانعزال والتجنب والابتعاد عن الناس، العدوانية والسلوكيات القهرية.
- اللامبالاة والهروب من الموقف، عدم القدرة على فعل أي شي.

الواجب البيتي:

يختتم المرشد الجلسة بالواجب البيتي وهو أن يقوم المعلم بتسجيل المواقف الضاغطة التي سيمر بها في العمل وفي المنزل خلال الأسبوع القادم وحتى موعد الجلسة القادمة. والهدف من التمرين هو زيادة وعي الشخص بالضغوطات التي يتعرض لها، والتي تؤثر سلباً على حياته وإنتاجيته.

مواقف ضاغطة في العمل	مواقف ضاغطة في المنزل

الجلسة الثانية

المفاهيم المرتبطة بالضغوط وأثرها على الصحة النفسية والجسمية

الأهداف:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. توضيح الآثار الناتجة عن التعرض للضغوط.
3. معرفة مصادر الضغط بشكل عام ومصادر ضغوط العمل بشكل خاص.
4. توضيح الفروق الفردية بين الأشخاص في تأثرهم بمصادر الضغط كنمط الشخصية (A) و (B).
5. يوضح المرشد أن كثيراً من الضغوط التي يتعرض لها الشخص هـي بسـبب اعتقـاده السلبي حول ذاته وليس بسبب الموقف نفسه.

الإجراءات:

(1) مناقشة الواجب البيتي والإجابة عن أي سؤال يتعلق بالجلسة السابقة. (15 دقيقة)

(2) توضيح الآثار الناتجة عن التعرض للضغوط. (30دقيقة)

يوضح المرشد الآثار الناتجة عن الضغوط، والتي تظهر علـى شـكل مجموعـة مـن الأعراض النفسية والجسمية والسلوكية، وذلك من خلال سؤاله للأفراد: ما هي الآثار المرتبطـة بالضغوط ؟ ثم يترك وقتاً للمناقشة لأفراد المجموعة. وبعد ذلك يوضح المرشد الآثـار بشـكل تفصيلي وذلك من خلال الأبعاد التالية:

- الآثار الجسمية للضغوط النفسية مثل: صداع في الرأس، زيادة ضربات القلـب ، الآم في المعدة ، التعرق ،........الخ.
- الآثار النفسية: مثل عدم الاتزان الانفعالي ، قلق ، اكتئاب.....
- الآثار السلوكية: الرجفة، التلعثم، عدم التركيز.
- الآثار الاجتماعية: كالعزوف عن المجتمع، قطع الاتصال مع الآخرين.
- الآثار المعرفية والأكاديمية: عدم التركيز، التشويش و ضعف في الانتباه.

بعد ذلك يقوم المرشد بسؤال الأفراد عن الآثار التي يشعرون بها عند تعرضهم لمواقف ضاغطة، وما هي هذه المواقف التي مروا بها ؟ (إعطاء أمثلة).

(3) الحديث عن مصادر الضغط بشكل عام ومصادر ضغوط العمل بشكل خاص: (20دقيقة)

يبدأ المرشد هنا بالسؤال عن: ما الذي يسبب الضغوط للإنسان ؟ ثـم يتـرك المجـال للمناقشة بين أفراد المجموعة. وفي نهاية النقاش يقوم المرشـد بتلخـيص مـا ذكـره أفـراد المجموعة، ويذكر منها على سبيل المثال : مشاكل اجتماعيـة (كـالفقر والبطالـة)، الضـغوط الأسرية (كالخلافات بين الزوجين، مشاكل الأبناء)، الضـغوط البيئيـة (كـالتلوث، الازدحـام السكاني)، ضغوط الوقت والعمل (كالعمل أكثر من الوقت المعتاد). ويبدأ المرشد النقاش بشكل تفصيلي عن مصادر هذه الضغوط وطبيعتها. بعد ذالك يسأل المرشد أفراد المجموعة عن: مـا هي مصادر الضغوط التي يتعرض لها الشخص في العمل ؟ (يترك المرشد المجال للنقاش بين أفراد المجموعة). ثم يذكر على سبيل المثال بعض هذه المصادر (كسوء توزيـع الحصـص، صراع الدور، قلة الراتب، مشاكل الطلاب).

(4) توضيح أثر الفروق الفردية بين الأشخاص الذين يتأثرون ويشـعرون بكثـرة الضـغوط وشدتها كأصحاب نمط الشخصية (A)، والأشخاص الذين لا يشعرون بشدة الضـغوط كنمط الشخصية (B): (20 دقيقة).

يوضح المرشد الفرق بين نمط الشخصية (A) و نمط الشخصية (B). حيـث يتميـز صاحب نمط الشخصية (A) بأنه تنافسي، يبذل أقصى الجهود للتحصيل والإنجـاز، ويريـد أن يعمل عدة أعمال في وقت واحد، وهو دائماً يسابق الزمن, مثابر يبحث عن التحـدي ويشـعر دائماً بالتنافسية العدائية. وهي شخصية مدمنة عمل بشكل قهري، على عكس نمـط الشخصـية (B)، حيث تتميز هذه الشخصية بالهدوء والثقة والعمل باعتدال، وهي أقل تأثراً بالضغوط مـن نمط الشخصية (A) التي دائماً تشعر بالضغط. ثم يقوم المرشد بسؤال أفراد المجموعة حول نمط الشخصية الذي يعتقدون بأنه ينطبق عليهم أكثر.

(5) يناقش المرشد أن كثيراً من الضغوط التي يتعرض لها الفرد هي بسبب اعتقاده السـلبي حول ذاته، وحول قدرته على مواجهة الموقف، وليس بسبب الموقف نفسه. بمعنـى أن الذي يؤثر على الفرد ليس الحدث، وإنما طريقة إدراك الفرد وتفسيره لهذا الحـدث. أي أنه :كيف يرى الفرد الموقف الذي أمامه ؟ وما يتطلبه هذا الموقف ؟ هل يعتبره مخيفاً، أم تحدياً يمكنه التعامل معه ؟ يوضح المرشد للأفراد أن الشخص يجب أن ينظـر إلـى

مصادر الضغط باعتبارها مصادر تحدٍ يمكنه مواجهتها بكفاءة وشجاعة عالية، إذا ما اقتنع بقدرته على ذلك، وإذا ما امتلك بعض المهارات التي يمكن أن تساعده في مواجهة هذه الضغوط كمهارة تنظيم الوقت مثلاً.

(6) إعطاء الواجب البيتي: (5 دقيقة).

يختم المرشد الجلسة بإعطاء واجب بيتي يحدد فيه كل شخص الضغوط التي تواجهه في عمله خلال الأسبوع القادم وحتى موعد الجلسة. أيضاً يحدد كل شخص من خلال الجدول التالي بعض خصائص الشخصية التي تجعله يعتقد بأنه ينتمي إلى نمط الشخصية (أ) أو (ب).

نمط الشخصية (أ)	**نمط الشخصية (ب)**

الجلسة الثالثة

الكفاءة الذاتية المدركة

الأهداف:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. توضيح مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة.
3. معرفة العوامل التي تنمي الكفاءة الذاتية المدركة.

الإجراءات:

1. يبدأ المرشد بمناقشة الواجب البيتي والإجابة عن أي استفسار يتعلق بالجلسة السابقة.(15 دقيقة)
2. توضيح مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة.(35 دقيقة)

يبدأ المرشد بتناول مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بسؤال الأفراد عن: ما هي الكفاءة الذاتية المدركة؟ ثم يترك المجال للنقاش بين أفراد المجموعة حول ما يعنيه لهم هذا المفهوم. ثم يبدأ المرشد بتوضيح مفهوم الكفاءة الذاتية بأنه عبارة عن اعتقاد الشخص بأنه قادر على القيام بالسلوك المرغوب. وتتمثل الكفاءة الذاتية المدركة بمعتقدات الشخص حول قدرته على انجاز وتحقيق طموحاته وأهدافه. وهذا يعني أنه إذا اعتقد بأنه يمتلك المهارة والقوة (Power) لإنجاز الأهداف المطلوبة، فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً. بمعنى آخر، إن الكفاءة الذاتية تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدراته على تحقيق أهدافه. وتشير نظرية الكفاءة الذاتية إلى وجود ثلاثة عناصر معرفية تعتبر من الأشياء المهمة لعلاج كثير من المشكلات النفسية، وأن التعديل والتغيير على هذه العناصر يعتبر من الوسائل المهمة للعلاج، وهذه العناصر هي:

أ- توقع الكفاءة، وتعني قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين يوصله إلى نتائج محددة.

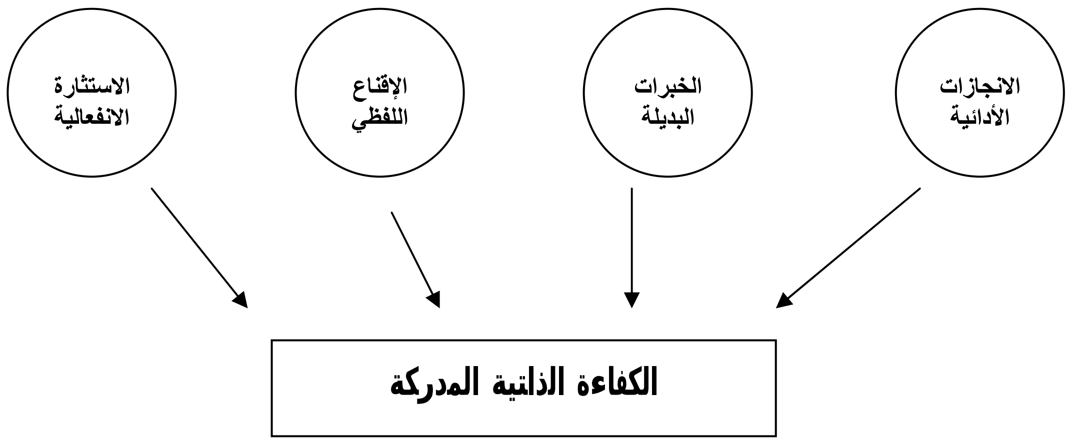
ب- توقع النتائج، وهي قناعات الفرد المتعلقة باحتمال أن يؤدي السلوك إلى نتائج محدودة.

ج- قيمة النتائج، وهي القيمة الذاتية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة. ثم يقوم المرشد بمناقشة الأفراد حول مفهوم الكفاءة الذاتية، وطرح أمثلة من أحداث الحياة الواقعية، وتوضيح أهمية هذا المفهوم، وكيف يؤثر بشكل مباشر على شخصية الفرد وقدراته.

حيث أن الأفراد الذين يدركون أن كفاءتهم الذاتية مرتفعة يكونون قادرين على إحـداث تغيير في البيئة، بعكس الذين يدركون كفاءتهم الذاتية بأنها منخفضـة، ينظـرون إلـى أنفسهم على أنهم غير قادرين على أداء ناجح.

3.العوامل التي تنمّي الكفاءة الذاتية المدركة :(35 دقيقة)

يوضح المرشد لأفراد المجموعة ، ما أشار إليه (Bandura, 1977) حول العوامل التـي تنمّي الكفاءة الذاتية المدركة وذلك من خلال الشكل التالي:



أ- الإنجازات الأدائية:

يوضح المرشد للأفراد بأن إنجازات الشخص ونجاحاته في تحقيق أهدافـه ترفـع مـن مستوى كفاءته الذاتية المدركة، ويعتبر هذا العامل الأكثر تأثيراً بين العوامـل، وذلـك نتيجة لتفسير الشخص للعلاقة بين جهوده المبذولة والنتائج المطلوبة. مثلاً النجاح فـي التغلب على مشكلة ما، وإدراكه وتفسيره لتلك العلاقة يزيد من كفاءته الذاتية.

ب- الخبرات البديلة:

يوضح المرشد بأن المقصود بالخبرات البديلة هو ملاحظة الآخرين وهم ينجحون. فهذه الخبرات تزيد من كفاءة الشخص، وبالتالي تزيد من نجاحاته. ويتم ذلـك مـن خـلال تأثيرات الشخص (النموذج) والذي يكون ذا أهمية في واقع وحياة الشـخص، حيـث

يساعده ذلك في زيادة الثقة بنفسه واعتقاده بأنه قادر على أداء بعض السلوكيات، ومـن ثم تحقيق الإنجازات والأهداف المطلوبة.

ج- الإقناع اللفظي:

أي أنه يمكن إقناع الشخص بكفاءته وبأنه قادر على القيام بأعمال ومهمات كثيرة. مثلا، بأنه قادر على النجاح أو على إنجاز مهمة ما، وبأنه يملك القدرة والكفاءة لإتمام ذلـك. وهذا بعكس الإقناع السلبي، مثل إقناع الشخص بأنه غير قادر على إنجاز تلك المهمـة، وبالتالي فإن مستوى كفاءة هذا الشخص حتماً ستنخفض.

د-الاستثارة الانفعالية:

يبين المرشد لأعضاء المجموعة بأن الانفعال الشديد (كالخوف أو القلـق) يخفّـض الأداء، وبالتالي يقلل من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة؛ بعكس الشـخص الـذي يكـون محافظاً على هدوئه واتزانه، فإنه بذالك يكون أعطى الفرصة لنفسـه بالمحافظـة علـى مستوى كفاءته الذاتية مرتفعاً. مثلاً كالحماسة، فالشخص المتحمس قبـل مبـاراة معينـة سوف يؤدي أداء جيداً أثناء اللعب، أما إذا شعر بالتوتر قبل المباراة فإنه لـن يـؤدي أداء جيداً وقت المباراة.

(د) الواجب البيتي: (5 دقيقة)

يطلب المرشد من أفراد المجموعة أن يقوم كل شخص منهم بتدوين أمثلة على المصادر التي يعتقد أنها كان لها الأثر الإيجابي على كفاءته الذاتية المدركة, وذلك بتسجيل كـل موقـف تحت المصدر الذي جعله يشعر بكفاءة ذاتية عالية.

الإنجازات الأدائية	
الخبرات البديلة	
الإقناع اللفظي	
الاستثارة الانفعالية	

الجلسة الرابعة

التحصين ضد الضغط

الأهداف:

(1) - مناقشة الواجب البيتي السابق.

(2) - أن يتعرف الأفراد على إستراتيجية التحصين ضد الضغط.

(3) - أن يتدرب الأفراد على استخدام إستراتيجية التحصين ضد الضغط خلال الجلسة الإرشادية.

الإجراءات:

(1) - مناقشة الواجب البيتي ، والإجابة عن أي استفسار حول ما جرى في الجلسة السابقة. (35 دقيقة)

(2) - أن يتعرف الأفراد على استراتيجية التحصين ضد الضغط. (50 دقيقة)

يوضح المرشد للأفراد المشاركين أن أسلوب التحصين ضد التوتر يشمل عدة مهارات. وهي تتضمن تدريبات إرشادية متعددة، منها مهارات جمع المعلومات حول المواقف الضاغطة، ومهارة إعادة البناء المعرفي، ومهارة الاسترخاء، ومهارة حل المشكلات، وبعض مهارات التدريب السلوكي. ويمكن تقسيم أسلوب التحصين ضد الضغط إلى عدة خطوات رئيسية وهي:

1. التبرير المنطقي.
2. إعطاء المعلومات.
3. اكتساب وممارسة مهارات العمل المباشر- التكيفية.
4. اكتساب وممارسة مهارات التكيف المعرفية.

1.التبرير المنطقي:

يوضح المرشد في هذه الخطوة مبررات استخدام هذا الأسلوب، ونبذة مختصرة عن إجراءاته وأهداف استخداماته، ثم يبين أن التحصين ضد الضغط يستخدم مع الشخص الذي يجد مشكلة في السيطرة على الضغط الذي يواجهه في حياته. مثلاً، " قد تجد نفسك مواجهاً لحالات لا تستطيع السيطرة فيها على مزاجك، وتجد صعوبة في التحكم بغضبك، وخاصة عندما تشعر بالانزعاج". "هذه الطريقة تساعدك على تعلم كيفية التكيف مع حالات الانزعاج، وتساعدك في التحكم في غضبك عندما تشعر بالغضب بدل أن يتحكم بك". يوضح المرشد بعدها خطوات الطريقة، ويعطي للمشاركين فكرة عامة حول الموضوع، كما يلي: "سوف نحاول مساعدتك

على فهم طبيعة مشاعرك، وكيف يمكن لحالات ومواقف معينة أن تؤثر فيها. وبعد ذلك سـوف تتعلم طرقاً للسيطرة على غضبك أو قلقك أو توترك، والتكيف مع حالات تشعر فيها بأنك تعاني من الضغوط. ويمكن أن نرتب أوضاعاً ومواقف يمكنك فيها أداء هذه المهارات لمساعدتك فـي السيطرة على انفعالاتك السلبية بشكل عام.

2. إعطاء المعلومات:

في هذه الخطوة يوضح المرشد للأفراد أن من المهم إعطاء بعض المعلومات عن طبيعة الضغط، ومفهومه كما ما هو موضح في الجلسات السابقة. بعد ذلك يبدأ المرشد بسؤال الأفراد عن التحصين ضد الضغط، وهل سمعوا بهذا المفهوم، ثم يترك المرشد مجالاً للنقاش بين أفراد المجموعة. وبعد ذلك يبدأ المرشد بتوضيح مفهوم التحصين ضد الضغط، حيث يشبه طريقة التحصين ضد الضغط بعملية التطعيم الطبي ضد الأمراض العامة. وهي تعمل على مقاومة الضغوط عن طريق برنامج يعلم الفرد كيف يتعامل مع مواقف متدرجة من الضغط. حيث يزود الفرد بمجموعة من المهارات للدفاع المستقبلي ضد الضغوط، ويزيد من مقاومته، وذالك بتعريضه لمثير قوي لدرجة تثيره، ولكنها تتيح له القدرة على التغلب عليه. ثم يبين المرشد أن التحصين ضد الضغط يتم حسب الخطوات التالية :

1- تثقيف الأفراد حول طبيعية ردود الفعل الناتجة عن الضغط.

2-تدريب الأفراد على مختلف مهارات التكيف المعرفية والجسدية.

3-مساعدة الأفراد على تطبيق هذه المهارات خلال التعرض لحالات الضغط.

يوضح المرشد للأفراد أن الخطوة الأولى هي ما تم توضيحه في الجلسة الأولى والثانية، والذي يوضح طبيعة الضغوط النفسية. أما الخطوة الثانية والثالثة فسيأتي شرحهما في الجلسـات اللاحقة.

3. اكتساب وممارسة مهارات العمل المباشر- التكيفية.

يوضح المرشد للأفراد أن هذه الخطوة تمكن الشخص من اكتسـاب بعـض المهـارات لمساعدته على مواجهة المواقف المسببة للضغط. وأكثر هـذه المهـارات شـيوعاً مـا يلـي:

-جمع المعلومات حول المواقف المسببة للضغط.

- تحديد طرق الهرب والنجاة أو طرق لتخفيف الشعور بالضغط.

- استراتيجيات التسكين.

في المهارة الأولى يوضح المرشد أن جمع المعلومات حول المواقف المسـببة للضـغط تساعد الشخص في إيجاد بعض الحلول لمواجهة تلك المواقف. (المرشد يترك المجال للنقاش بين أفراد المجموعة). وفي المهارة الثانية، وهي تحديد طرق النجاة، فإن هـذه الطريقـة تسـاعد الشخص في التخلص من الموقف المسبب للضغط، وذلك إما عـن طريـق الإعـداد للموقـف والاستعداد له، مثل " تحضير الدرس جيداً قبل شرحه أمام المشرف "؛ أو الانسحاب من موقـف آخر تشعر من خلاله أنه يسبب لك الضغط، ولا توجد لديك الطريقة لمواجهة ذلك الموقف مثـل (مغادرتك المنزل عندما تتشاجر مع زوجتك). يناقش المرشد مع أفراد المجموعة طرقاً أخـرى تساعد في مواجهة أو التخفيف من موقف الضغط. والمهارة الثالثـة والمتعلقـة باسـتراتيجيات التسكين، والتي تحتوي على خلق شبكة اجتماعية داعمة، وذلك من خلال أهمية دور كـل مـن أفراد الأسرة والأقارب والأصدقاء، وتكوين شبكة اجتماعية واعية يكسب الفرد مزيداً من الدعم، وبالتالي تساعده على مواجهة المواقف التي تسبب له بعض الضغوط. وأيضاً مـن خـلال مـا يعرف بالتنفيس عن المشاعر، يبين المرشد أن الشخص عندما يتحدث عن مشاعره لشخص يثق به، فإنه بذلك يساعد نفسه على خلق جوٍ من الراحة، وبالتالي يستطيع مواجهة بعض المواقـف المسببة للضغط.

4. اكتساب وممارسة مهارات التكيف المعرفية.

يوضح المرشد للأفراد بأن مهارات التكيف المعرفية يمكن اكتسابها عن طريق نمـوذج مراحل التكيف للمواقف الضاغطة، وهي الطريقة المناسبة لمساعدة الفرد لمعرفة قدرتـه علـى التكيف، ومعرفة مشاعره، وذلك من خلال أربع مراحل تمر فيها ردود فعـل الفـرد للموقـف المسبب للضغط : (توضيح هذه المواقف من خلال المثال التالي) : (معلم يريـد الـدخول إلـى مكتب مدير التربية والتعليم، يطلب الانتقال من المدرسة التي يدرس فيها إلى مدرسة أخرى يريد الانتقال إليها، وشعر بالتوتر قبل الدخول إلى المدير خوفاً من أن لا يوافق على طلبه).

(1) ما قبل الموقف. - التحضير لمقابلة مدير التربية والتعليم.

(2) أثناء الموقف. – وقت دخولك على مدير التربية وتقديم الطلب.

(3) ذروة الموقف. – التعامل مع اللحظة الحاسمة ،مواجهة المدير.

(4) ما بعد الموقف. – لوم الذات وتأنيبها بعد فشلك في مواجهة الموقف.

يوضح المرشد أنه في المرحلة الأولى على الفرد أن يستعد للموقف المسبب للضـغط، كما في المثال السابق مقابلة مدير التربية، والذي قد لا يكون ودوداً أو متفهماً والعبارات التـي

سيقولها الفرد لذاته، " سوف يتعامل معي بجفاء"، " سوف أتلعثم ولا أعرف ماذا أقول"، "أشعر بالخوف من الآن" وهكذا.... وفي المرحلة الثانية على الفرد هنا مواجهة الموقف مثلاً هذا الشخص سيقول لنفسه" إنني خائف وسوف أفشل في التعبير عن نفسي "، ليتني لم أحضر" وهكذا. والمرحلة الثالثة التعامل مع اللحظات الحاسمة أو الأحداث المثيرة للضغوط ، مثلاً إذا سأل مدير التربية" لماذا تريد أن تنتقل "، اذهب إلى مدرستك وكف عن العبث ". وعندها سيشعر هذا الشخص بمزيد من القلق والاضطراب ويزيد من خوفه وسيقول في نفسه" كنت أعرف أنني سأفشل "،" أنا دائماً جبان "وهكذا... والمرحلة الرابعة يؤكد الشخص على أنه فاشل وأنه جبان. يقوم المرشد بتدريب الأفراد على المهارات المعرفية التي تستخدم في مراحل المواقف المماثلة، حيث يشير المرشد هنا أن هذه المراحل هي: الاستعداد للموقف الضاغط ، مواجهة الأفكار السلبية التعامل مع اللحظات الحاسمة لموقف الضغط، وتعزيز الذات بعد الموقف.

يوضح المرشد كيف يمكن لهذا الشخص الاستعداد للموقف ومواجهته بطريقة مختلفة تقلل من شعوره بالقلق والخوف والتوتر. مثلا، في المرحلة الأولى، الاستعداد للموقف الضاغط، والاهتمام بمهارات التكيف قبل الموقف. يسأل الشخص نفسه "كيف أستطيع مواجهة الموقف وكيف أتعامل معه؟ يوضح المرشد هنا طريقة تفكير وإدراك الفرد لهذا الموقف. في المرحلة الثانية، يبين المرشد أن على الفرد في هذه المرحلة إبعاد العبارات السلبية الهازمة للذات، وأن يستخدم عبارات إيجابية مثل: (أنا قادر على مواجهة الموقف بكل شجاعة ، أنا لدي الثقة بنفسي). في المرحلة الثالثة، وهي التعامل مع اللحظات الحاسمة، بأن يتحدث الشخص بكل ثقة وجرأة، الأمر الذي يؤدي إلى مواجهة الموقف بكل شجاعة. المرحلة الرابعة، يعزز الشخص ذاته بعبارات إيجابية بعد انتهاء الموقف مثل:(حسناً فعلت، لقد واجهته بكل جرأة وشجاعة). يعطي المرشد المجال لأفراد المجموعة لإبداء آرائهم حول المراحل الأربعة السابقة، والاستماع إلى بعض الأمثلة من الأفراد المشاركين، وذلك بهدف زيادة الوعي والتأكيد على أهمية معرفة الفرد بتلك المواقف، وكيفية الاستعداد لها، ثم مواجهتها بثقة وجرأة.

الواجب البيتي: (5 دقائق)

- يختم المرشد الجلسة بإعطاء واجب بيتي، يتضمن تسجيل حدث ضاغط وكيف قام الشخص بمواجهته.

الحدث الضاغط	العبارات السلبية	العبارات الإيجابية البديلة
- قبل الموقف - أثناء الموقف - في ذروة الموقف - بعد انتهاء الموقف		

الجلسة الخامسة

مهارات التكيف الجسدية

أ. الاسترخاء العقلي.

ب. الاسترخاء الجسمي.

الأهداف:

(1) مناقشة الواجب البيتي.

(2) تدريب الأفراد على مهارة الاسترخاء العقلي.

(3) تدريب الأفراد على مهارة الاسترخاء الجسمي.

الإجراءات :

- مناقشة الواجب البيتي والإجابة عن أي سؤال يتعلق بالجلسة السابقة. (30 دقيقة)
- تدريب الأفراد على مهارة الاسترخاء العقلي. (35 دقيقة)
- يبين المرشد للأفراد أهمية الاسترخاء العقلي، في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية وذلك من خلال الوسائل التالية:
- تحويل الانتباه: من خلال هذه الوسيلة يقوم الفرد على تحويل انتباهه عن الموقف الضاغط ويلهي أو يحدث نفسه بشيء آخر.
- التخيل: يقوم الفرد هنا بأسلوب التخيل الذي يدعو للاسترخاء، بدلاً من أن يقوم بالتفكير السلبي وتشمل عملية التخيل أشياء جميلة، من خبرات سابقة أو ما يتمناه كمشاهدة منظر جميل، أو الجلوس في مكان هادئ والاستمتاع بالهواء اللطيف والعليل. هنا يدرب المرشد المجموعة من خلال تنشيط المخيلة، وممارسة هذا النوع من الاسترخاء. يذكر المرشد هنا فوائد الاسترخاء، وكيف أنه يخفض من الضغوط. فالاسترخاء يعمل على زيادة الطاقة والانتاجية ويحسن الذاكرة والتركيز أكثر ويقلل الأرق والإجهاد.

(4) تدريب الأفراد على مهارة الاسترخاء الجسمي: (20 دقيقة)

يوضح المرشد هنا أسلوب الاسترخاء الجسمي حيث ينقسم هذا الأسلوب إلى قسمين:

أ. الاسترخاء العضلي.

ب. استراتيجية التنفس العميق.

يقوم المرشد بشرح استراتيجية الاسترخاء العضلي، واستراتيجية التنفس العميق.

الواجب البيتي: (5 دقائق)

يختتم المرشد الجلسة بإعطاء واجب بيتي يتضمن توزيع ورقة عمل توضـح خطـوات الاسترخاء العقلي، وذلك بهدف التدرب على الاسترخاء في البيت مرة إلى مرتين يوميـاً حتـى موعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة

التدريب على فنيات الاسترخاء

الأهداف:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. اكتساب القدرة على ممارسة الاسترخاء العضلي والتنفسي.

الإجراءات:

- مناقشة الواجب البيتي والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالجلسة السابقة.(35 دقيقة)
- يبدأ المرشد بتطبيق فنيات الاسترخاء العضلي، والتي تم الإشارة إليها في الجلسة السـابقة. وهي تتضمن الشد والإرخاء لمجموعات عضلية بالتناوب، بحيث تشمل جميـع عضـلات الجسم تقريباً. (50 دقيقة)
- يقول المرشد للأفراد بأن يتخيلوا موقفاً ضاغطاً، بحيث يشعر الفرد بأنه يعاني من ضـغط، ومن ثم يقوم بممارسة الاسترخاء مع الموقف المتخيل؛ حيث تتضـمن مهـارة الاسـترخاء العضلي (العينين، والفكين، والأسنان، والكتفين، واليدين، والمعـدة والقـدمين). وكـذلك التدرب على مهارة استراتيجية التنفس العميق والتي تشتمل الخطوات التالية:
  - مرحلة (1) الاستنشاق أو أخذ الهواء عبر الرئتين من خلال الأنف.
  - مرحلة (2) الاحتفاظ بالهواء داخل الرئتين لمدة مابين 3- 8 ثواني.
  - مرحلة (3) الزفير أو إخراج الهواء من الرئتين ببطىء.
  - مرحلة (4) مرحلة توقف أخرى صغيرة جداً قبل الاستنشاق (الشهيق) القادم.

  وهكذا يتم تكرار العملية عدة مرات ولمدة حوالي (8 – 10) دقائق.

الواجب البيتي: (5 دقائق)

يختم المرشد الجلسة بإعطاء واجب بيتي، وهو الطلب من كل شخص أن يقوم بتدريبات الاسترخاء العضلي مرة -مرتين يومياً، وتحديد الصعوبات التي تواجهه عند التدريب.

ما الصعوبات التي واجهتك عند تدربك على مهارة الاسترخاء وهل شعرت بالاسترخاء أم لا ؟

الجلسة السابعة

إعادة البناء المعرفي

الأهداف:

(1) مناقشة الواجب البيتي.

(2) معرفة العناصر الستة لإعادة البناء المعرفي.

الإجراءات:

(1) مناقشة الواجب البيتي والإجابة عن الاستفسارات المتعلقة بالجلسة السابقة. (35 دقيقة)

(2) معرفة العناصر الستة لإعادة البناء المعرفي.(50 دقيقة)

أولاً: التبرير المنطقي:

- يبدأ المرشد بتوضيح مفهوم إعادة البناء المعرفي، حيث يبين للأفراد أن هذه الاستراتيجية تتضمن مجموعة من الخطوات والتي تهدف إلى مساعدة الأفراد ليكونوا أكثر منطقية ووعياً لأسلوب التفكير لديهم. كما يبين أن هناك علاقة ارتباطية بين تفكيرنا وبين ما نشعر به؛ وأن إعادة البناء المعرفي يشمل ستة خطوات رئيسية تساعدك على التفكير المنطقي؛ وبنفس الوقت تساعدك على ضبط تفكيرك الهازم للذات، واستبداله بتفكير ايجابي. يوضح المرشد للمجموعة أن المنطق المستخدم في إعادة البناء المعرفي يحاول أن يقوي المعتقد لدى الفرد بأن حديث الذات يؤثر على الأداء، وأن تحديد الأفكار الهازمة للذات و التصريحات الذاتية السلبية إنما تسبب الألم والمعاناة العاطفية، وتؤثر على الأداء والنشاط الفردي.

ثانياً: تعريف الأفكار التلقائية للفرد في المواقف المشكلة.

في هذه الخطوة، يوضح المرشد أن الفرد عندما يواجه مشكلة ما فإنه يمر بأفكار آلية (تلقائية)، وغالباً ما يكون غير واعٍ لهذه الأفكار, فمن خلال هذه الخطوة، سوف نتعلم كيفية الوعي بالأفكار التلقائية، وما طبيعتها وما محتواها ومتى تحدث، واكتشاف ما الذي تقوله لنفسك في موقف الضغط.، أو ما هي التصريحات الذاتية الداخلية التي تستخدمها.

ثالثاً: تقديم وممارسة أفكار التكيف.

في هذه الخطوة، يركز الفرد من خلال أفكاره على التفكير المنطقي الإيجابي.

حيث يقوم الفرد بنمذجة مواقف يذكر فيها الأفكار السلبية. يوضح المرشد بأن يتذكر الفرد موقفا مر به قام من خلاله بالتفكير بشكل سلبي، مثال (أشعر بأن هذا الشخص لا يحبني). ثم يعمـل على تحديد وتمييز البنى المعرفية المسببة للأفكار المشوهة.

رابعاً: الانتقال من الأفكار الهادمة للذات إلى أفكار تكيفية:

بعد تحديد الأفكار السلبية أو الهازمة للذات, يبدأ الفرد بممارسة أفكار التكيف من خلال استبدال الأفكار اللاعقلانية بمهارات تفكير ايجابية.

خامساً: تقديم وممارسة الجمل الذاتية المعززة:

- في هذه الخطوة، يوضح المرشد للأفراد أن الفرد عندما يستبدل الأفكار اللاعقلانية بمهارات تفكير ايجابية عليه أن يقوم بتعزيز الذات الايجابي؛ كأن يقول لنفسه عبـارات مثـل (أنـا تعاملت مع الموقف بكل شجاعة)، (أنا أستطيع أن أواجه المواقف الصعبة).

سادساً: الواجب البيتي والمتابعة : (5 دقائق)

- يطلب المرشد من الأفراد تسجيل المواقف الضاغطة التي سيمرون بهـا خـلال الأسـبوع القادم، وتحديد الأفكار الهازمة للذات التي اعتادوا على استخدامها في مثل هـذه المواقـف، وما العبارات الايجابية التي يمكنك أن تستبدلها بها.

العبارات المعززة للذات	الأفكار الإيجابية	الأفكار الهازمة للذات	المواقف الضاغطة

الجلسة الثامنة

تكملة التدريب على استراتيجية إعادة البناء المعرفي

الأهداف:

(1) مناقشة الواجب البيتي.

(2) التدريب على إستراتيجية إعادة البناء المعرفي.

الإجراءات:

(1) مناقشة الواجب البيتي. (35 دقيقة)

(2) التدريب على إستراتيجية إعادة البناء المعرفي:(50 دقيقة)

- بعد مناقشة الواجب البيتي، يقوم المرشد بالحديث عن مفهـوم المراقبـة الذاتيـة للأفكـار والمشاعر. حيث يبين للأفراد كيف تساعد المراقبة الذاتية على فحص العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك الذي يقوم به الفرد، والذي يبني على أساس الحديث الذاتي. والذي هو عبارة عن الأفكار الأتوماتيكية المصاحبة للموقف الضاغط بمـا يحتويـه مـن مشـاعر انهزامية، وانفعالات مضطربة كالضغط والقلق مـع الإحسـاس بالانهزاميـة، وتأنيـب الضمير، والعجز عن تدبير الأمور.

بعد ذلك يوضح المرشد من خلال المواقف التالية كمثال على تطبيق استراتيجية البناء المعرفي:

والمثال كالتالي:

أ- ما قبل الموقف.

ب- أثناء الموقف.

ج- في ذروة الموقف.

د- ما بعد الموقف.

المثال : (شخص يريد أن يعمل في شركة كبيرة ويريد مقابلة مدير الشركة). يوضح المرشـد هنا ومن خلال ما اعتاد عليه هذا الشخص من استخدام عبارات سلبية، وجمـل هازمـة للذات قبل الموقف،. غالباً ما سيحدث نفسه بعبارات سلبية مثل (أنا خائف، لا أعتقد أنني سأنجح في المقابلة، وعلى الأغاب لن احصل على الوظيفة). ثم أثناء الموقف سـيحدث نفسه بعبارات مثل (إن مدير الشركة ينظر إلي نظرة دونية ، هؤلاء المتقـدمون أفضـل مني). وأما ما بعد الموقف، ستكون النتيجة الطبيعية هي عدم الحصول علـى العمـل. وماذا لو فكر هذا الشخص بطريقة ايجابية من خلال المواقف التي يمر بها، وهي ما قبل الموقف، مثل (أنا لدي الكفاءة على اجتياز المقابلة بنجاح)؛ أثناء الموقف، مثل (الهدوء

والتركيز أثناء المقابلة)، ما بعد الموقف، مثل (النجاح فـي المقابلـة والحصـول علـى الوظيفة).

الواجب البيتي: (5 دقائق)

- يطلب المرشد من الأفراد المشاركين إعطاء أمثلة تبين طريقة تفكير الشخص فـي مواقـف الضغط الحقيقية.

نموذج تسجيل طريقة تفكير الفرد

الموقف الضاغط	التفكير السلبي	التفكير الإيجابي
قبل الموقف		
أثناء الموقف		
في ذروة الموقف		
ما بعد الموقف		

الجلسة التاسعة

إدارة الوقت

الأهداف

(1) مناقشة الواجب البيتي.

(2) مفهوم إدارة الوقت.

(3) معرفة أساليب إدارة الوقت.

(4) أهمية إدارة الوقت.

الإجراءات:

(1) مناقشة الواجب البيتي السابق والاستفسار عن أسئلة تتعلق بموضوع التحصين ضد الضغط. (15 دقيقة)

(2) يبدأ المرشد هنا بتعريف الاستراتيجية الثانية التي تعمل على خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين. ويوضح المرشد لأفراد المجموعة أن استراتيجية التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت هما إستراتيجيتان متداخلتان في تأثيرهما على الضغط. فالفرد عندما يعد للموقف الذي سوف يواجهه, ويكون ملمأ بإدارة وقته، فإنه بذلك يكون قد حصن نفسه ضد الضغوط بشكل عام وضغوط العمل بشكل خاص. وأن الفرد عندما يتدرب على هاتين الاستراتيجيتين، يكون قد اكتسب مهارات تمكنه من مواجهة ضغوط العمل وحسن من كفاءته الذاتية. (35 دقيقة).

ثم يسأل المرشد الأفراد عن مفهوم إدارة الوقت، ويترك المجال للنقاش بين أفراد المجموعة. وبعد ذلك يوضح المرشد مفهوم إدارة الوقت، وأهمية الوقت في حياتنا اليومية ويذكر عدة تعريفات لإدارة الوقت منها على سبيل المثال :

إدارة الوقت: هو علم وفن الاستخدام الرشيد للوقت، وهو علم استثمار الزمن بشكل فعال, وهو عملية قائمة على التخطيط والتنظيم وحسن الإدارة والمتابعة والتعليم. ثم يبدأ النقاش مع أفراد المجموعة حول أهمية إدارة الوقت للأفراد، وأن أهم شيء يمكن للفرد القيام به لتقليل الضغط الذي يتعرض له هو تطوير مهاراته في إدارة الوقت.

وبعد ذلك يبدأ المرشد النقاش مع أفراد المجموعة بأنه لا بد من التفكير حول كمية الوقت الذي يصرفه الفرد في أعمال معينة، وأن يقرر فيما إذا كانت هناك حاجة لتعديل أسلوبه الحالي في قضاء الوقت. على سبيل المثال، قد تجد نفسك تمضي الكثير من الوقت في النشاطات

الاجتماعية، كالزيارات المتبادلة مع الأصدقاء والأقارب على حساب التحضير لعملك، أو القيـام بواجباتك المتعلقة بعملك.

(3)-إن إدارة الوقت الناجحة تتضمن عدداً من الإجراءات المهمة مثل: (15 دقيقة)

- الانتباه للوقت.
- وضع الأولويات.
- التخطيط.
- مواءمة الوقت مع الأعمال.
- التعامل مع الواجبات البسيطة بسرعة.
- عدم التأجيل أو التسويف.
- الواقعية في التعامل مع الأمور.
- قول (لا) عندما تريد قول (لا).
- التفويض إذا احتاج الأمر.
- يناقش المرشد مع أفراد المجموعة هذه الإجراءات.

(4)- بعد مناقشة الإجراءات السابقة حول إدارة الوقت يناقش المرشد موضوع أهميـة إدارة الوقت وفائدته: (10 دقائق)

يوضح المرشد للأفراد بأن أهمية إدارة الوقت تكمن في الإدارة الصحيحة للوقت، حيث تضيف إلى حياة الشخص ساعات طوالاً إذا أحسن استغلال الأوقات الضائعة. فاستغلال (15) دقيقة كل يوم تعني إضافة (13) يوم عمل كل عام، وإضافة (30) دقيقة كل يوم تعني أنـك تضيف (26) يوم عمل كل عام، وهذا يعادل شهراً جديداً كل عام. فمن خـلال هـذه الحسـبة البسيطة يستطيع الفرد توفير كثير من الوقت. فالوقت هو عمر الإنسان؛ فإذا ضاع وقتك ضـاع عمرك؛ فهو يعتبر أهم مورد لديك، والاستفادة منه بشكل جيد سـتجعل حياتـك أكثـر إنتاجـاً وفعالية؛ وتذكر أنك ستحاسب عليه في الآخرة "وعمره فيمَ أفناه ". يبـين المرشـد أن اكتسـاب الوقت يأتي من خلال معرفتنا بالأوقات الضائعة، واستغلال هذه الأوقات. يذكر المرشـد علـى سبيل المثال،(المكالمة بالهاتف، التسويف، أوقات النوم، سوء إدارة العمل). مثال آخر يتعلـق بتقسيم المهمة، فمثلاً (الجبن السويسري)؛ فيبين المرشد بأنـه توجـد فراغـات فـي الجـبن السويسري ليسهل تقطيعها وأكلها. وكذلك إذا قابلت مهمة كبيرة لا تنزعج وتعامل معها جيـداً،

وتذكر أن تقسيم المهمة الكبيرة إلى أجزاء صغيرة يسهل إنجازهـا. إن معرفتنـا بأهميـة إدارة الوقت والقيام بإدارته إدارة سليمة يعود علينا بكثير من الفوائد، منها على سبيل المثال :

-التخفيف من الضغوط سواء في العمل أو في الحياة اليومية.

-إنجاز كثير من الأهداف والطموحات الشخصية.

-قضاء وقت أكثر مع العائلة أو في الترفيه والراحة.

-تحسين الإنتاج، وتقليل الأخطاء، وتحقيق نتائج أفضل.

الواجب البيتي: (5 دقائق)

يطلب المرشد من أعضاء المجموعة أن يقوم كل شخص بتسجيل الأنشـطة والأعمـال التي يقوم بها خلال اليوم من لحظة الاستيقاظ وحتى موعد نومه، وكم من الوقت يحتـاج كـل نشاط، وذلك على مدار الأسبوع القادم وحتى موعد الجلسة التالية.

اليوم والتاريخ	الأنشطة والأعمال	الوقت المستغرق

الجلسة العاشرة

فن إدارة الوقت

الأهداف :

(1) مناقشة الواجب البيتي.

(2) نموذج A ، B ، C لترتيب الأنشطة والأعمال.

(3) خصائص الوقت.

(4) معوقات تنظيم الوقت.

الإجراءات:

(1) مناقشة الواجب البيتي من قبل المرشد والاستفسار عن أي أسئلة.(10 دقائق)

(2) نموذج A ، B، C لترتيب الأنشطة والأعمال. (35 دقيقة)

يوضح المرشد هذا النموذج، والذي يمكن من خلاله ترتيب الأنشطة والأعمال بحسب الأولوية كما يلي :

A: النشاطات والأعمال ذات الأهمية الأعلى ويجب إنجازها فوراً.

B: للنشاطات والأعمال ذات الأهمية الأقل والتي يمكن أن تنتظر قليلاً.

C: للنشاطات ذات الأهمية الدنيا أي الأشياء التي علينا أن نعملها من غير عجلة.

يناقش المرشد هذا النموذج مع أفراد المجموعة وما هي الأشياء التي تكون ذات أولوية بالنسبة لهم ولماذا.

(3) خصائص الوقت: (20 دقيقة)

- يحاور المرشد أفراد المجموعة حول طبيعة خصائص الوقت وما هذه الخصائص من وجهة نظرهم، ثم يبين بعض هذه الخصائص ومنها على سبيل المثال:

(1) لا شيء أطول من الوقت لأنه مقياس الخلود ولا أقصر منه لأنه ليس كافياً لتحقيق جميع ما يريده المرء.

(2) الوقت لا يحترم أحداً، فلا يمكن لأحد تغييره أو تحويله.

(3) الوقت سريع الانقضاء، وهو يختلف عن الموارد الأخرى.

(4) يناقش المرشد بعد ذلك معوقات تنظيم الوقت:

يبين المرشد للأعضاء أن معيقات تنظيم الوقت كثيرة، ويبدأ المرشد مناقشة هذه المعوقات ويذكر منها على سبيل المثال:

- عدم وجود أهداف أو خطط يسعى الشخص إلى تحقيقها.
- الكسل وعدم الرغبة في بذل الجهد.
- إعطاء العمل البسيط فوق ما يستحق من الجهد والوقت.
- ضياع الوقت في اللهو والتسلية.
- التسويف وهو التأجيل المتعمد للأعمال الهامة.

الواجب البيتي: (5 دقائق)

يطلب المرشد من أفراد المجموعة أن يقوم كل شخص بتحديد الأنشطة والأعمال التي يجـب أن يقوم بها خلال الأسبوع القادم، وذلك من خلال نموذج A; B ; C لترتيب الأنشطة والأعمال.

اليوم / التاريخ	الأنشطة المطلوبة	درجة الأولوية
السبت	-	A
	-	B
	-	C
الأحد	-	A
	-	B
	-	C
الاثنين	-	A
	-	B
	-	C
الثلاثاء	-	A
	-	B
	-	C
الأربعاء	-	A
	-	B
	-	C
الخميس	-	A
	-	B
	-	C
الجمعة	-	A
	-	B
	-	C

الجلسة الحادية عشرة

تنظيم الوقت

الأهداف:

(1) مناقشة الواجب البيتي.

(2) تنظيم الوقت.

الإجراءات:

(1) مناقشة الواجب البيتي والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالجلسة السابقة.(35 دقيقة)

(2) تنظيم الوقت. (50 دقيقة)

يوضح المرشد لأفراد المجموعة بأن عملية تنظيم الوقت تهدف إلى استخدام الوقت المتاح لك كل أسبوع وكل يوم لتنفيذ المهام المطلوبة منك في خطتك. ويذكر المرشد بأن الواجبات دائماً أكثر من الأوقات، وأن الفرد لا يملك أكثر من 24 ساعة يومياً أو 168 ساعة أسبوعياً. وللقيام بالتنظيم الجيد لوقتك، عليك أن تقوم بالمهام الآتية:

أولاً: الأعمال اليومية:

يوضح المرشد لأفراد المجموعة بأن إعداد قائمة بالأعمال اليومية يبدأ بالتخطيط اليومي لوقتك، وأن فقدان التخطيط اليومي أو التخطيط غير الملائم هو السبب الأساسي للإدارة السيئة للوقت. والتخطيط اليومي غالباً ما يبدأ بإعداد قائمة تحتوي على المهام التي يجب إنجازها وجدولتها زمنيا، والسؤال هنا أنه كيف تعد قائمتك؟ يناقش المرشد مع الأفراد كيفية إعداد القائمة.

ثانياً: التفويض الفعال:

يوضح المرشد أن التفويض هو طريقك إلى النجاح، ففي إدارة وقتك يمكنك أن تنجز العديد من الأعمال في وقت واحد، إذا استطعت استخدام التفويض الفعال. يبين المرشد أنه عندما يريد الشخص تفويض الصلاحيات، فعليه إتباع المبادئ التالية:

1- معرفة ما هو متوقع من هذه المهمة والكيفية المنوي إنجاز العمل بها.

2- تحديد نوع المهمة المنوي إعطاؤها للفرد المفوض إليه العمل.

3- استرجاع المعلومات والواجبات من قبل المفوض الموكل بإنجاز المهمة.

ثالثاً: تنظيم مكان العمل:

يسمع المرشد من الأفراد مقترحات لترتيب مكان العمل، ويضع المرشد عدة أمثلة لتنظيم مكان العمل، كالحفاظ على تنظيم جيد للحجرة، وأن الشخص لا يضع على مكتبه إلا ما يقوم بـه الآن، أو ما سيحتاجه خلال اليوم.

الحفاظ على إضاءة جيدة فوق المكتب، والتأكد من ترتيب الكتب بشكل جيد, والتأكد من وجود سلة مهملات.

الواجب البيتي: (5 دقائق)

يختتم المرشد الجلسة بالواجب البيتي، وهو أن يقوم الشخص بتحديد الأعمال المطلوبـة منه، ومحاولة جدولتها زمنياً على مدى أسبوع.

اليوم	الأعمال اليومية
السبت	
الأحد	
الاثنين	
الثلاثاء	
الأربعاء	
الخميس	
الجمعة	

الجلسة الثانية عشرة

التسويف

الأهداف:

(1) مناقشة الواجب البيتي.

(2) توضيح مفهوم التسويف.

(3) معرفة المسببات الرئيسية للتسويف.

(4) كيف نقضي على التسويف.

الإجراءات:

(1) مناقشة الواجب البيتي والإجابة عن أي استفسار للجلسة السابقة.(10 دقائق)

(2) أن يتعرف الأفراد على مفهوم التسويف. (30 دقيقة)

- يبدأ المرشد بعد مناقشة الواجب مع الأفراد عن معنى التسويف حيث يوضح المرشد للأفراد بأن التسويف عامل من العوامل المهمة في ضياع الوقت. ويعرف التسويف بأنه التأجيل المتعمد لبعض الأعمال المهمة والقيام بأعمال ليس لها أهمية.
- يوضح المرشد للأفراد أن التسويف بمعناه العام هو أن يقوم الفرد بمهمة ذات أولوية منخفضة، بدلاً من أن ينجز المهمة ذات الأولوية العالية.
- يناقش المرشد مع أفراد المجموعة معنى التسويف، وذلك من خـلال أمثلـة تبـين المقصود من التسويف (مشاهدة التلفاز بدلاً من كتابة أسئلة للامتحان).

(3) بعد ذلك ينتقل المرشد إلى الخطوة الأخرى، وهي أسباب التسويف. يناقش المرشد أفراد المجموعة عن أسباب التسويف، ويترك الفرصة للأفراد لذكر أو استنتاج هذه الأسباب. (20 دقيقة). ثم يبدأ المرشد بتحديد هذه الأسباب، ويذكر منها على سبيل المثال:

1. الكسل.
2. عدم الإحساس بالمسؤولية.
3. القلق أو الاكتئاب.
4. الخوف من المجهول.
5. التردد.
6. صعوبة الأعمال.

7. الارتباطات الاجتماعية.
8. الإرهاق.

وغيرها من الأسباب التي يمكن للأفراد استنتاجها أو ذكرها. وبعد معرفة أكثر الأسباب التي تدعو إلى التسويف، ينتقل المرشد إلى الخطوات التي تليها وهي:

(4) كيف نقضي على التسويف: (25 دقيقة)

في هذه الخطوة، يتيح المرشد المجال لأعضاء المجموعة لطرح الأفكار والحلول التـي تساعد على القضاء على التسويف، والذي يعتبر عاملاً رئيسياً من عوامل ضياع الوقت.

يقوم المرشد بصياغة المقترحات والحلول للقضاء على التسويف، ويناقشها مـع أفـراد المجموعة، حيث تحتوي على مجموعة من النقاط أهمها ما يلي :

(1) أن يحدد الفرد وقتاً للانتهاء من المهمة ولا يتركه للذاكرة، بل يقوم بتدوينه فـي مفكرة أو بتعليقه على الحائط.
(2) عدم التردد وتحمل المسؤولية ويكون واعياً لنفسه ويبدأ العمل فوراً.
(3) تعزيز الذات.
(4) يكون مواظباً ومنظماً ومرناً وحاسماً ومطلعاً على أولوياته.

بعد ذلك يناقش المرشد مع أفراد المجموعة المعادلة التالية:

- التخطيط السليم والتنظيم الجيد للوقت + التنفيذ السليم للخطة
- + التصرف الإيجابي تجاه مضيعات الوقت $\geq$ الإدارة الناجحة والفعالة للوقت.

الواجب البيتي: (5 دقائق)

يطلب المرشد من أفراد المجموعة بأن يسجلوا أعمالاً سابقة قاموا بها بالتسويف والسبب الذي جعلهم يقومون بالتسويف.

	الأعمال التي قمت بالتسويف فيها	**سبب التسويف**
1		
2		
3		
4		
5		

الجلسة الثالثة عشرة

أفضل الطرق لاكتساب الوقت

الأهداف

(1) مناقشة الواجب البيتي.

(2) أفضل الطرق لاكتساب الوقت.

(3) التخلص من الأخطاء.

(4) كيف تكون لديك القدرة على قول كلمة لا.

الإجراءات:

(1) مناقشة الواجب البيتي، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالجلسة السابقة. (10 دقائق)

(2) أفضل الطرق لاكتساب الوقت. (30 دقيقة)

يوضح المرشد للأفراد أن هناك عدة طرق يستطيع من خلالها الفرد توفير الوقت الضائع، والذي في كثير من الأحيان لا يدرك الفرد قيمته إلا بعد حين. ولذلك تأتي هذه الطرق لتساعده على كسب هذا الوقت قبل فواته، وتتمثل هذه الطرق فيما يلي :

(أ)- يمكنك اكتساب الوقت من خلال زيادة طاقتك وقدرتك على التركيز الذهني، وذلك يتم عن طريق الحصول على فترات كافية من الراحة، وأيضاً تغذية سليمة، وقدر من الرياضة البسيطة، ومقاومة الضغوط ومشاعر القلق.

(ب)- يمكنك اكتساب بعض الوقت من خلال القيام بتنظيم عملك بطريقة أكثر فعالية.

(3) التخلص من الأخطاء. (25 دقيقة)

يوضح المرشد في هذه الخطوة لأفراد المجموعة كيف يقللون من أخطائهم، ويتيح المجال لمناقشة كيف يقلل الفرد من أخطائه، ثم يذكر المرشد الطرق التي من خلالها تستطيع أن تقلل من أخطائك؛ الأمر الذي يوفر عليك الوقت، وبالتالي تستطيع مواجهة الضغوط بكل ارتياح, وتتلخص هذه الطرق بما يلي : (ثلاث طرق) :

(أ)- تعلم ولا تشتعل غضبا: هنا عليك تقبل حتمية وقوع الأخطاء، وأن تسامح نفسك على ارتكابك لها، وأن تشجع الآخرين على أن يطلعوك على أي خطأ ترتكبه، الأمر الذي يعتبر بالنسبة لك أقرب إلى التغذية الراجعة.

(ب)-أعثر على نمط أخطائك فبالرغم من أنك لم تقصد الوقوع في هذا الخطـأ، إلاّ أنـه قد يمكّنك من العثور على بعض المعاني فيه.

(ج)- اعمل قائمة تحتوي على كل الأخطاء.

في بعض الأحيان، قد ترغب في التركيز على أخطائك بطريقة أكثر رسمية، وذلك مـن خلال قيامك بعمل قائمة تحتوي على كل الأخطاء التي تقع فيها. ثم يبدأ المرشد مناقشة كل نقطة مع أفراد المجموعة، ومحاولة معرفة طرق أخرى تساعد في تقليل الأخطاء مـن أجـل كسـب الوقت.

3- كيف تكون لديك القدرة على قول كلمة (لا): (20 دقيقة)

يوضح المرشد للأفراد بأن مجتمعنا يجامل كثيراً على حساب وقت الشخص نفسه، الأمر الذي يدعو إلى إضاعة كثير من الوقت. يسأل المرشد هنا "ماذا لو أتى إليـك شـخص وأنـت مشغول ويريد منك أن تترك عملك وتقوم بعمله؟"

يأخذ المرشد هنا آراء أفراد المجموعة، حيث يبين المرشد أن الشخص يجب أن يقـول (لا) في هذه الحالة، لأن كل تلك الأفكار والحسابات والقرارات لن تجديك نفعا ما لم تكن قـادراً على التصرف بناء على قراراتك. يوضح المرشد أن هناك خطوات رئيسية تستطيع من خلالهـا قول كلمة (لا)، الأمر الذي يدعوك إلى أن تكسب وقتك، وفي نفس الوقت حصنت نفسـك مـن الوقوع في الضغوط، وتقوم هذه الخطوات على ما يلي :

(أ)- احذر الموافقة الأتوماتيكية.

(ب)- احصل على بعض الوقت للتفكير.

(ج)- إذا كانت إجابتك بالرفض فقل (لا).

(د)- ليس عليك إبداء أسباب.

من خلال هذه النقاط، يشارك المرشد الأفراد في مناقشة هذه النقاط ،وكيف أن الشخص يستطيع أن يكسب مزيداً من الوقت، وبالتالي يكون قادراً على تجنب الضغوط.

الواجب البيتي: (5 دقائق)

يطلب المرشد من الأفراد أفكاراً جديدة حول كيف يستطيع الشخص أن يكسب الوقت.

الجلسة الرابعة عشرة

تطوير مهارة إدارة الوقت

الأهداف:

(1) مناقشة الواجب البيتي.

(2) تطوير مهارة إدارة الوقت.

الإجراءات:

1. يناقش المرشد مع الأفراد الأفكار الجديدة حول اكتساب الوقت الذي أعطـي لهـم فـي الجلسة السابقة. (35 دقيقة)

2. يوضح المرشد تطور مهارة إدارة الوقت. (50 دقيقة)

يناقش المرشد في هذه الخطوة كيف أن الناس يختلفون في كيفية قضاء وقتهم. فبعضهم يقضي كل وقته في العمل ولا يبقى شيئاً للمتعة والترفيه، بينما يتحرك البعض الآخـر ببطـىء، ولا يعمل سوى القليل. والشخص الناجح في الإدارة الذاتية هـو الـذي يـوازن بـين العمـل والاستمتاع، وبين النشاط والتأمل، ويحقق التوازن في حياته، ويرى الوقـت كالمـال. يوضـح المرشد للأفراد أن مهارات الإدارة الذاتية تحتوي على عدة خطوات وهي كالتالي :

(أ) التخطيط: يوضح المرشد لأفراد المجموعة أنك عندما تخطط بوضع أهداف واضحة، وتحديد ما ترغب في انجازه في حياتك، فإن ذلك يساعدك على العمل بكفاءة.

(ب) استخدم الوقت بكفاءة.

يوضح المرشد للأفراد أن كثيراً من الأشخاص يهدرون وقتهم بلا فائدة، بينمـا يعمـل البعض الآخر طوال الوقت بلا راحة، مما يؤدي إلى إحساس شديد بالضغط. وتنطـوي بـرامج إدارة الضغوط على تدريب يخصص لكيفية إدارة الوقت وتنظيمـه والاسـتفادة منـه، وأولـى الخطوات من أجل انجاز ذلك هي:

(1) القيام بفحص الكيفية التي تمضي بها وقتك ويمكنك القيام بذلك من خـلال الاسـتعانة بالجدول التالي:

	الصباح			بعد الظهر			المساء		
اليوم	النشاط	الأولوية 3-1	الوقت الضائع	النشاط	الأولوية 3_1	الوقت الضائع	النشاط	الأولوية 3-1	الوقت الضائع

(2) تعلم أن تنظم خطوات سيرك وإنجازاتك وتجنب العمل الشاق والجاد طوال الوقت.

(3) حقق التوازن في حياتك، باعتبار أن الفشل في إيجاد حياة متوازنة يعـد مصـدراً للضغوط؛ وحاول دائماً أن تشبع حاجاتك الخاصة كما تشبع حاجات العمل.

(4) راجع مدى التقدم الذي حققته بعد ثلاثة أشهر من القيام بالخطوات السابقة.

الواجب البيتي: (5 دقائق)

يطلب المرشد من أفراد المجموعة أن يسجلوا في الجدول أعلاه الكيفية التي يقضون بها أوقاتهم.

الجلسة الخامسة عشرة

الجلسة الختامية

الأهداف:

1. مناقشة الواجب البيتي السابق.
2. أن يقيم أفراد المجموعة مستوى ضغوط العمل ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة.
3. مناقشة أفراد المجموعة بإيجابيات وسلبيات البرنامج.
4. تطبيق مقاييس الدراسة.
5. شكر الأفراد المشاركين في البرنامج.

الإجراءات :

(1) يناقش المرشد الواجب البيتي السابق مع أفراد المجموعة. (30 دقيقة)

(2) يناقش المرشد مع الأفراد المشاركين طبيعة مستوى الضغوط ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وكيف تعلموا من خلال البرنامج التدريبي استراتيجيات التحصين ضد الضغط، وإدارة الوقت في المواقف الحياتية التي تواجههم والتي أعطيت لهم؛ وذلك لتسجيل المواقف التي يعيشونها، وكيف يتفاعلون مع تلك المواقف؛ فهذا يساعد على استمرار التدريب. (30 دقيقة)

(3) يناقش المرشد المشاركين ايجابيات وسلبيات البرنامج، وذلك من خلال الاستماع لآرائهم وملاحظاتهم وما هي الفائدة التي حققوها خلال فترة التدريب. (10 دقائق)

(4) تطبيق الاختبار البعدي لمقياس مصادر الضغط النفسي، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ويرتب مع الأفراد قضية المتابعة بعد فترة من تطبيق البرنامج. (20 دقيقة)

(5) شكر وتقدير لأعضاء المجموعة.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
كليــة العلــوم التربــويــة
Faculty of Educational Sciences

الرقـم: ٧/٣/٥/ ـع
التاريخ: ١٥/١/٢٠٠٨م

الأستاذ الدكتور نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
والاجتماعية ومكتب خدمة المجتمع

تحية طيبة، وبعد،

فيقوم الطالب محمد نواف عبدالله البلوي من طلبة برنامج دكتوراة الإرشاد النفسي والتربوي باعداد مشروع أطروحة بعنوان "**أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية**"، ويحتاج للسفر إلى جمهورية مصر العربية لزيارة مكتبات الجامعات المصرية للإطلاع على آخر البحوث والدراسات وجمع البيانات المتعلقة بأطروحته .

أرجو التكرم بالموافقة، وأن تأذنوا بمخاطبة سعادة الملحق الثقافي السعودي لتسهيل مهمة الطالب المذكور، علماً أن المشرف/ الأستاذ الدكتورة نسيمة داود .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

/عميد كلية العلوم التربوية
نائب العميد

أ.د. محمد عوة الريماوي

هاتف - ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس - ٥٣٣٤١٢٧ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5334127 Amman 11942 Jordan
E-mail: admin@ju.edu.jo

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
والاجتماعية وخدمة المجتمع
Vice-President for Humanities & Social
Faculties and Community Service

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم: ٤/٨/ أ ٢٢٠
التاريخ: ١١/١/١٤٢٩هـ
الموافق: ٢٠/١/٢٠٠٨م

سعادة الملحق الثقافي في سفارة المملكة العربية السعودية

تحية طيبة وبعد،

فأرجو إعلامكم أن الطالب محمد نواف عبد الله البلوي، من طلبة برنامج دكتوراه الإرشاد النفسي والتربوي في كلية العلوم التربوية، يقوم بإعداد اطروحة بعنوان " أثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية"، ويحتاج للسفر الى جمهورية مصر العربية لزيارة مكتبات الجامعات المصرية للاطلاع على آخر البحوث والدراسات وجمع البيانات المتعلقة بأطروحته.

أرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً بأن المشرف هي الأستاذة الدكتوره نسيمة داود .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
والاجتماعية وخدمة المجتمع

الدكتور محمد حميد كيراني

نسخة/إلى أ.د. عميد كلية العلوم التربوية.
نسخة/ إلى الملف ١٢/١
س.س

هاتف – ٥٣٥٥٠٠٠ (٦–٩٦٢) فرعي– ٢١١٢ فاكس – ٥٣٥٥٥١١ (٦–٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext: 2112 Fax: (962-6) 5355511 Amman 11942 Jordan
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الجوف
كلية التربية للبنين – سكاكا

جامعة الجوف
Al Jouf University

الرقم: ٢٠٤
التاريخ: ٢٠/ ٤/ ١٤٢٩هـ
المرفقات: ١

سعادة: وكيل جامعة الجوف وفقه الله ورعاه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

بالإشارة إلي خطاب/ سعادة الملحق الثقافي السعودي في الأردن الخاص بالمبتعث / محمد بن عبد الله البلوى ، رقم : ٢١٤ ، بتاريخ ، ١٤٢٩/٤/١٤هـ ، نفيد معاليكم علما بأنه لا مانع لدينا من تمكين الطالب من جمع معلومات تتعلق ببحثه لإكمال رسالة الدكتوراه ، كما أن تحديد المدة الزمنية التي سوف يقضيها الطالب متروكة للطالب نفسه لتحديدها طبقا لمقتضيات عمله .

للتواصل : د . محمد حسين صقر ، مدير مركز البحوث التربوية بالكلية ،

وتقبلوا وافر تحياتي

عميد كلية التربية للبنين بالجوف

١٤٢٩/٤/٢٠

د . فهد بن فالح عقيل الهباد

ص : لمكتب سعادة عميد الكليـــة
ص : لمركز البحوث التربوية

الصادر
الرقم: ٢٠٤
التاريخ: ٢٠/ ٤/ ١٤٢٩هـ
المرفقات: ١

ص . ب . ٢٠١٤ – الجوف – سكاكا – هاتف : ٦٢٤٧٠١٦ ٠٤ – فاكس : ٦٢٤٢٩٢٠ ٠٤
P.O. BOX 2014 . Al- Jouf , Skaka , Tel. 04 6247016 , Fax: 04 6242920
E-mail: jouf-university@ju.edu.sa :البريد الالكتروني

Embassy of the
Kingdom of Saudi Arabia
Cultura Mission in Jordan

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية في الأردن

الرقم: ٣١/١٥٤٠ التاريخ: ١٠/٢/١٤٢٩ الموضوع: .... المرفقات: ١

سعادة عميد كلية المعلمين بمنطقة الجوف **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...وبعد:

أفيدكم بان المبتعث /محمد بن نواف عبداله البلوي ، والملتحق بالجامعة الاردنية تخصص الإرشاد النفسي لمرحلة الدكتوراه يرغب في اجراء بحث وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراه والتي هي بعنوان (اثر برنامج تدريبي قائم على التحصين ضد الضغط وإدارة الوقت في خفض ضغوط العمل وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في منطقة الجوف في السعودية)ونرفق لسعادتكم بطيه خطاب المشرف على الرسالة بالجامعة الأردنية رقم٧/١/٢٩٥ وتاريخ ٢٠٠٧/١٢/٢

آمل تلطف سعادتكم بالنظر في تحقيق رغبته والايعاز لمن يلزم بتزويده بخطاب يتضمن موافقة سعادتكم على ذلك وتحديد المدة التي سوف يقضيها الطالب لديكم.

ولكم تحياتي وتقديري،،،،

الملحق الثقافي السعودي في الاردن

د. علي بن عبدالله بردي الزهراني

هاتف :٥٣٧٥٥٥٥ فاكس :٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني :Sacuof.jo@gmail.com
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box: 2717 ...

THE EFFECT OF TRAINING PROGRAM BASED ON STRESS INOCULATION AND TIME MANAGEMENT ON REDUCING WORK STRESS AND IMPROVING PERCEIVED SELF- EFFICACY AMONG TEACHERS IN JOUF DISTRICT OF SAUDIA ARABIA

By

Mohammad Nawwaf Abdullah Al-Bliwy

Supervisor
Dr. Naseemah Dawood, Prof

Abstract

This study aimed at exploring the effect of training program based on stress inoculation and time management on reducing work stress and Improving Perceived Self- Efficacy Among Teachers in Jouf District of Saudi Arabia by answering the following questions:

1- What is the level of work stress among teachers in Al-Jouf Educational Area in Saudi Arabia?
2- What is the level of the perceived self-efficacy among teachers of Al-Jouf Educational Area in Saudi Arabia?
3- What is the impact of the training program based on stress Inoculation against stress and time management in reducing the work stress, and improving the perceived self-efficacy among teachers of Al-Jouf Educational Area in Saudi Arabia?

The study sample consist of. all participant teachers in the training course held at the Teachers' College in Al-Jouf Area (n=302) male teachers. Out of these three hundred twenty teachers, (n=40) teachers were identified as having highest scores on a work stress scale, and lowest scores on the perceived self-efficacy scale. The teachers were then randomly distributed over two equal groups. Experimental group consisted of (20) teachers, who were trained on the study program, "stress inoculation and time management, and control group consisting of (20) male teachers who did not receive any training or counseling procedures during the program implementation period.

To acheive the study objectives, the researcher used the psychological stresses scale as a pre and post macasure to determine the improvement level of reducing the work stresses. He also used the perceived self-efficacy scale to determine the improvement level in the perceived self-efficacy.

To answer the study questions, Means and standard deviations of the work stress and the perceived self-efficacy levels among teachers were obtained. Further, the means and standard deviations as well as ANCOVA of the scores of the teachers of both the experimental and control groups on the psychological stresses and the perceived self-efficacy scales.

The study results, showed that teacher's are suffering from moderate level of work stresses and also have moderate level of perceived self-efficacy.

The results also showed that there are statistically significant differences between means of the scores of the experimental group teachers, who were trained on the study program, and the control group who did not undergo any training or counseling procedure during the program implementation period, in favor of the experimental group.